

**PISA, Ganztagschule, Bildungsstandards und Steuerungsfragen im  
Bildungssystem.**

Zum Zusammenhang von Bildungspolitik und Schulentwicklung & das  
Nachdenken über Bedingungen des Aufwachsens

**Dissertation**  
**zur Erlangung des akademischen Grades**

**doctor philosophiae (Dr. phil.)**

Publikationsbasierte Promotionsschrift

Vorgelegt dem Rat der Fakultät für Sozial- und Verhaltenswissenschaften  
der Friedrich-Schiller-Universität Jena  
von Sebastian Stark  
geboren am 7. September 1977 in Suhl

Gutachter:

1. Professor Dr. R. Merten
2. Professor Dr. N. Berkemeyer

---

Tag der mündlichen Prüfung: 01.03.2019

### Danksagung

Ich möchte mich bei Roland Merten für diese Möglichkeit bedanken. Christine Wiezorek danke ich für ihre andauernde Unterstützung, um diese auch tatsächlich bemühen zu können.

Dem Bundesministerium für Bildung und Forschung, insbesondere Frau Gruner, danke ich für die bereitgestellten Mittel und die Begleitung des Forschungsprojektes „Ganztagsschule in ländlichen Räumen“, auf das eine Vielzahl der hier vorgelegten Texte zurückgeführt werden kann.

Nicht zuletzt gilt mein besonderer Dank Judith Gläser, die das Folgende über viele Jahre er- und mitgetragen hat.

## Inhaltsverzeichnis

<b>1. Der Einfluss bildungspolitischer Maßnahmen auf Schulentwicklungsprozesse und das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen .....</b>	<b>6</b>
<b>2. Einordnung der Forschungsthemen und wichtigste Ergebnisse der eingereichten Publikationen .....</b>	<b>9</b>
<b>3. Einführung und Darstellung der eingereichten Schriften .....</b>	<b>15</b>
3.1 Studien zur Entwicklung und Ausgestaltung von Ganztagschulen in Deutschland ....	15
3.2 Zusammenfassung der einzelnen Schriften zu diesem Kapitel .....	19
<i>Schrift 1: „Wissen Sie, die Infrastruktur ist einfach nicht so, dass ich aus dem Vollen schöpfen kann“ – Ganztagschulentwicklung in ländlichen Räumen. ....</i>	<i>19</i>
<i>Schrift 2: Ein blinder Fleck in der Ganztagschulforschung? Unterschiedliche rechtliche Rahmenbedingungen für die Gestaltung schulischer Ganztagsangebote in den Ländern. ....</i>	<i>20</i>
<i>Schrift 3: Ganztagschule in ländlichen Räumen - Ein Forschungsbericht. ....</i>	<i>21</i>
3.3 Studien zu länderübergreifenden Bildungsstandards und dem Bildungsauftrag von Schule .....	<b>Fehler! Textmarke nicht definiert.</b>
3.4 Zusammenfassung der einzelnen Schriften zu diesem Kapitel .....	25
<i>Schrift 4: Der Bildungsauftrag der Schule und fachbezogene Bildungsstandards. ....</i>	<i>25</i>
<i>Schrift 5: Nicht für die Schule, für das Leben lernen. Schulische Anerkennung in Zeiten ergebnisorientierten Lernens. ....</i>	<i>26</i>
<i>Schrift 6: Jugend und der Wandel der Arbeitswelt. Zur Notwendigkeit eines jugendtheoretischen Perspektivwechsels: Jugend als Bewältigung von Abhängigkeit. ....</i>	<i>27</i>
3.5 Studie zu steuerungstheoretischen Fragen im Bildungssystem.....	28
3.6 Zusammenfassung der Schriften zu diesem Kapitel .....	30
<i>Schrift 7: Governance-Mechanismen im Praxistest. Steuerungstheoretische Kategorien am Beispiel einer Ganztagschulentwicklung in Thüringen. [Eingereicht] .....</i>	<i>30</i>
<b>4. Literatur .....</b>	<b>31</b>
<b>5. Gesamtverzeichnis der eingereichten Schriften.....</b>	<b>37</b>
<i>Wiezorek, C./ Stark, S./ Dieminger, B. (2011): „Wissen Sie, die Infrastruktur ist einfach nicht so, dass ich aus dem Vollen schöpfen kann“ – Ganztagschulentwicklung in ländlichen Räumen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Heft 3, S. 109-124. ....</i>	<i>38</i>
<i>Stark, S. (2013): Ein blinder Fleck in der Ganztagschulforschung? Unterschiedliche rechtliche Rahmenbedingungen für die Gestaltung schulischer Ganztagsangebote in den Ländern. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens, Ausgabe 3, S. 330-342. ....</i>	<i>55</i>
<i>Dieminger, B./Wiezorek, C./ Stark, S./ Busch, C. /Dethloff, M. (2013): Ganztagschule in ländlichen Räumen - Ein Forschungsbericht. In: Jahrbuch Ganztagschule, hrsg. v. Stefan Appel, Ulrich Rother; WS-Verlag Schwalbach/Ts, S.98-114. ....</i>	<i>69</i>



<i>Stark, S./ Wiezorek, C. (2009): Der Bildungsauftrag der Schule und fachbezogene Bildungsstandards. In: Böttcher W./ Dicke, J.N./ Ziegler, H. (Hrsg.): Evidenzbasierte Bildung: Wirkungsevaluation in Bildungspolitik und päd. Praxis. Münster, S.153-164.....</i>	<b>88</b>
<i>Wiezorek, C./ Stark, S. (2010): Nicht für die Schule, für das Leben lernen. Schulische Anerkennung in Zeiten ergebnisorientierten Lernens. In: Soeffner, H.G. (Hrsg.): Unsichere Zeiten. Verhandlungsband des 34. DGS-Kongresses. Zwei Bände und eine CD. Wiesbaden: CD-ROM: Ad-hoc-Gruppe: Unsichere Anerkennung: 1-10. ....</i>	<b>101</b>
<i>Wiezorek, C./ Stark, S.: Jugend und der Wandel der Arbeitswelt. Zur Notwendigkeit eines jugendtheoretischen Perspektivwechsels: Jugend als Bewältigung von Abhängigkeit. In: Heitmeyer, W./ Mansel, J./ Olk, T. (Hrsg.) (2011): Individualisierung von Jugend. Weinheim und Basel: 85-95. ....</i>	<b>112</b>
<i>Stark, S.: Governance-Mechanismen im Praxistest. Steuerungstheoretische Kategorien am Beispiel einer Ganztagschulentwicklung in Thüringen. [Eingereicht in der Fachzeitschrift Die Deutsche Schule am 05.06.18.] .....</i>	<b>165</b>
<b>6. Anhang .....</b>	<b>180</b>

## **1. Der Einfluss bildungspolitischer Maßnahmen auf Schulentwicklungsprozesse und das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen**

„Seit Ende 2001 beeinflusst die PISA-Studie in einer historisch einmaligen Weise sowohl die bildungspolitische wie die erziehungswissenschaftliche Diskussion in Deutschland“ (Tillmann u.a. 2008: 11). Dieser Satz, der dem Forscherteam um Klaus-Jürgen Tillmann als Einleitung ihrer Studie „PISA als bildungspolitisches Ereignis“ diente, kann nach wie vor Anspruch auf Gültigkeit erheben – allerdings mit einer bedeutsamen Einschränkung: Der Einfluss von PISA geht heute wie auch bereits 2008 weit über ein Ereignis im wissenschaftlichen und bildungspolitischen Diskurs hinaus. PISA und die mit den PISA-Studien generierten Ergebnisse wurden in kürzester Zeit in bildungspolitische Programme überführt und in Schulentwicklungsprozesse übersetzt. Anders ausgedrückt: PISA nahm und nimmt Einfluss auf konkretes pädagogisches und bildungspolitisches Handeln (Wurster u.a. 2017; Klime u.a. 2011; Payk 2009; Tillmann u.a. 2008). So stieg zwischen 2000 und 2009 der Anteil der Klassen, in welchen standardisierte Testverfahren zum Einsatz kamen von 20 auf 40 Prozent (Klime u.a. 2011:286).

Der Zusammenhang zwischen einer Schulleistungsstudie und den intendierten sowie nicht-intendierten Entwicklungen an Schulen bildet einen Fixpunkt, der die überwiegende Anzahl der hier vorgelegten Schriften verbindet. Bevor diese Schriften jedoch im Einzelnen vorgestellt werden, soll zunächst eine schrittweise Annäherung an den skizzierten Zusammenhang erfolgen, indem die Geschehnisse um 2001 knapp rekonstruiert werden.

Im Auftrag nationaler Regierungen führte die *Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung* (OECD), deren vornehmliches Ziel „eine optimale Wirtschaftsentwicklung und Beschäftigung sowie einen steigenden Lebensstandard zu erreichen und dadurch zur Entwicklung der Weltwirtschaft beizutragen (Art. 1 Abs. a OECD-Konvention)<sup>1</sup> war und ist, im Jahr 2000 eine Erhebung der Lesekompetenz, der mathematischen Fähigkeiten und der naturwissenschaftlichen Grundbildung in den seinerzeit 32 Mitgliedsstaaten durch. Hierbei handelt es sich gemäß den Aussagen des PISA-Konsortiums um „Basiskompetenzen [...], die in modernen Staaten für eine Teilhabe am gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und politischen Leben notwendig sind“ (Stanat u.a. 2002: 1).

---

<sup>1</sup> Neben dem angeführten Zitat enthält Artikel 1 des Übereinkommens über die OECD unter Punkt b) das Ziel zum „gesunden wirtschaftlichen Wachstum beizutragen“ (OECD o.J.) sowie unter c) die „Ausweitung des Welthandels“ (ebd.) zu unterstützen.

Die zentralen Ergebnisse der ersten PISA- und PISA-E-Studien sind auch heute, mehr als 15 Jahre nach dem Erscheinen, noch immer präsent: Erstens wurde für die Bundesrepublik ein im Vergleich mit anderen Ländern erreichtes schulisches Leistungsniveau der getesteten Schülerinnen und Schüler festgestellt, welches „deutlich unter dem OECD-Durchschnitt“ (KMK 2002b: 5) lag. Zweitens wurde eine im Vergleich mit anderen Staaten deutliche Streuung der erhobenen Schulleistungen im Bundesgebiet nachgewiesen. Drittens ist ein enger Zusammenhang „von sozialer Herkunft und Kompetenz-Erwerb“ (ebd.) in allen drei untersuchten Kompetenzbereichen (Lesekompetenz, mathematische Grundbildung, naturwissenschaftliche Grundbildung) festzustellen. Im Bereich der Lesekompetenz ist der Zusammenhang im Vergleich mit den anderen OECD-Staaten sogar am engsten. Viertens wird ein Verbleib der Schülerinnen und Schüler aus Familien mit Migrationshintergrund im unteren Kompetenzbereich festgestellt. Fünftens dokumentierten die Ergebnisse der PISA-E-Studie deutliche Unterschiede im Kompetenzerwerb der Schülerinnen und Schüler zwischen den Bundesländern, wobei die „Streuung der Leistungen, der Anteil an Risikoschülern sowie der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Kompetenzniveaus [...] in allen Ländern im internationalen Vergleich hoch [waren]“ (ebd.). Vor dem Hintergrund des von den PISA-Autoren beanspruchten Stellenwerts der von ihnen erhobenen Kompetenzen für 15-jährige Schülerinnen und Schüler der Bundesrepublik bedeutete dies nichts weniger, als dass ein erheblicher Anteil von ihnen im geringeren Maße auf Kompetenzen zurückgreifen kann, die für die Teilhabe in „modernen Staaten“ (Stanat u.a. 2002: 1) für notwendig erachtet werden.<sup>2</sup> Ferner erfolgte der (erneute)<sup>3</sup> Nachweis, dass es innerhalb des deutschen Bildungssystems nicht gelingt, schulischen Bildungserfolg und weiterleitend die „Teilhabe am gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und politischen Leben“ (ebd.) von der sozialen Herkunft zu entkoppeln. Dies zu ermöglichen, gehört jedoch zu den Grundpfeilern westlicher Demokratien, die in einer meritokratischen Traditionslinie stehen. Diese Gesellschaften legitimieren bestehende Statushierarchien und differenzierte Berechtigungssysteme allein über die unterschiedliche individuelle Leistungsfähigkeit ihrer Mitglieder und eben nicht über Besitzstände und die soziale Herkunft. Alles andere wäre mit ihrem Gerechtigkeitsempfinden auch nicht vereinbar: „Die natürliche Verteilung ist weder gerecht noch ungerecht; es ist auch nicht ungerecht, dass die Menschen in eine bestimmte Position der Gesellschaft hineingeboren werden. Das sind einfach natürliche Tatsachen. Gerecht oder ungerecht ist die Art, wie sich die Institutionen

---

<sup>2</sup> So betrug der Anteil derjenigen Schülerinnen und Schüler, die im Bereich Lesekompetenz lediglich die Kompetenzstufe I erreichten 13 Prozent; 10 Prozent erreichten nicht einmal dies. Damit bewegte sich fast ein Viertel der Jugendlichen auf elementaren Leseniveau (Stanat u.a. 2002: 8).

<sup>3</sup> Einen Überblick über Forschungen zum Zusammenhang zwischen schulischen Bildungserfolg und sozialer Herkunft bietet Hradil (2005:176ff).

angesichts dieser Tatsache verhalten“ (Rawls 1988: 123). Im vorliegenden Fall haben sie die „natürlichen“ Tatsachen verstärkt.

Als Antwort auf die genannten Befunde reagierten die Kultusministerien der Länder bereits zwei Tage nachdem die ersten PISA-Ergebnisse der Öffentlichkeit vorgestellt waren, mit einem Katalog zentraler Handlungsfelder.<sup>4</sup> Diesen konnten „konkrete Maßnahmen zur Verbesserung der schulischen Bildung in Deutschland [als] Erste Konsequenzen aus den Ergebnissen der PISA-Studie“ (KMK 2001: 1) entnommen werden. Entsprechend der dokumentierten Schwachstellen des schulischen Bildungssystems beinhalteten die sieben Handlungsfelder Maßnahmen zur verbesserten *Sprachkompetenz im vorschulischen Bereich*, eine verbesserte *Verzahnung zwischen dem vorschulischen und dem Grundschulbereich*, Maßnahmen zur Verbesserung der Lese- sowie mathematischen und naturwissenschaftlichen *Kompetenz*, Maßnahmen zur *Förderung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund*, Maßnahmen zur *Weiterentwicklung der Qualitäts- und Unterrichtsentwicklung an Schule* einschließlich der Einführung verbindlicher *bundesweiter Standards* und deren *Evaluationen*, Maßnahmen zur Verbesserung der *Lehreraus- und -weiterbildung* sowie dem *Ausbau von schulischen und außerschulischen Ganztagsangeboten* (ebd.).

Untersetzt wurden die jeweiligen Maßnahmen in den Folgejahren mit erheblichen finanziellen Zuweisungen des Bundes an die Länder. So wurden bspw. allein mit dem Investitionsprogramm *Zukunft, Bildung und Betreuung* (2003-2009), für den Ausbau von Ganztagschulen im Bundesgebiet, sowie im Rahmen des *Kinderförderungsgesetzes* (2008-2014) für den Ausbau des Betreuungsangebots für Kinder im Alter unter drei Jahren (Deutscher Bundestag 2015: 6) den Ländern mehr als 6,7 Milliarden Euro für zwei bedeutsame Bildungsbereiche zur Verfügung gestellt. Insbesondere das Investitionsprogramm *Zukunft, Bildung und Betreuung* ist mit einem Umfang von vier Milliarden Euro nach wie vor das größte Schulprogramm, das je von einer Bundesregierung initiiert wurde (Jung 2004: 114).

In dem hier skizzierten Kontextgefüge ist die vorliegende publikationsbasierte Dissertation entstanden. Die sieben eingereichten Publikationen können dabei drei Themenbereichen zugeordnet werden: (1) Der Entwicklung und dem Ausbau von Ganztagschulen, (2) der Etablierung von Bildungsstandards sowie (3) der Thematisierung von Steuerungsfragen im Bildungsbereich nach der Veröffentlichung der ersten PISA-Ergebnisse.

---

<sup>4</sup> Die kurze Reaktionszeit macht deutlich, dass bereits im Vorfeld eine hohe Anzahl der dann durch PISA dokumentierten Probleme durch erziehungswissenschaftliche Studien bekannt und entsprechende Reformvorschläge ausgearbeitet waren (Klime u.a. 2010: 288).

## 2. Einordnung der Forschungsthemen und wichtigste Ergebnisse der eingereichten Publikationen

Den Schwerpunkt der vorliegenden Publikationen bildet der Bereich der Ganztagsschule. Die Schriften sind im Rahmen des vom *Bundesministerium für Bildung und Forschung* und dem *Europäischen Sozialfonds für Deutschland* geförderten Forschungsprojekts *Ganztagsschule in ländlichen Räumen* (GaläR) entstanden – d.h. im Teilprojekt A) *Kooperation zwischen Schule und Jugendhilfe*. Ziel des Forschungsvorhabens war es, die Zusammenarbeit zwischen Schule und Jugendhilfe im Rahmen ganztägiger Bildungsangebote an Schule unter den eigenständigen Bedingungen des ländlichen Raums in einem Ländervergleich zu untersuchen (Wiezorek u.a. 2011). Bereits im 12. Kinder- und Jugendbericht des Bundestages aus dem Jahr 2005 wurde darauf hingewiesen, dass für: „Kinder, Jugendliche und ihre Familien [...] regionale und lokale Umwelten primäre Räume der Aneignung der dinglichen und sozialen Welt, der Versorgung mit Konsumgütern und Dienstleistungen, der Ausstattung mit Erziehungs-, Bildungs- und Unterstützungsangeboten“ (Deutscher Bundestag 2005: 69) darstellen. Dieser, in erster Linie auf sozialräumliche Differenzen zielende Blick auf die Bedingungen des Aufwachsens von Kindern und Jugendlichen beinhaltet in seinem Kern Fragen der Chancengleich- bzw. -ungleichheit, da die „Differenzen in den sozialräumlichen Lebenswelten [...] einen unterschiedlichen Anregungsgehalt und ungleiche Chancen für Entwicklungs- und Bildungsprozesse von Kindern und Jugendlichen“ (ebd.) bedingen. Dieser Sachverhalt bindet in jüngster Zeit verstärkt auch das Interesse der Erziehungswissenschaft, was bspw. das Themenheft der *Zeitschrift für Pädagogik* „Raum und Räumlichkeit in der erziehungswissenschaftlichen Forschung“ (2016) und der Themenschwerpunkt des DGfE-Kongress 2016 „Räume für Bildung. Räume der Bildung“ dokumentieren.

Dass dieses Interesse nicht zu Unrecht besteht, zeigt bspw. der Umstand eines fehlenden Blicks auf regionale Differenzen und Herausforderungen bei der konkreten Ausgestaltung ganztägiger Bildungsangebote (vgl. Wiezorek u.a. 2011). Aus diesem Grund wurde in dem Forschungsvorhaben *GaläR* der Analyseschwerpunkt auf die spezifischen sozialräumlichen, infrastrukturellen und rechtlichen Gegeben- bzw. Besonderheiten der beiden untersuchten Bundesländer Rheinland-Pfalz und Thüringen gelegt, um die konkrete Ausgestaltung dieser Angebote und die mit der Ausgestaltung verbundenen Problemlagen ermitteln, einordnen und verstehen zu können [Schriften 1; 3]. Insbesondere die Herausarbeitung der länder- und schulartspezifischen Regelungen in den jeweiligen Schulgesetzen und nachgeordneten Verordnungen und Richtlinien zeigt die unterschiedlichen Voraussetzungen bei der

organisatorischen und pädagogischen Ausgestaltung der ganztägigen Angebote (ebd.). Dieser Umstand wird nach wie vor in den Untersuchungen zu Ganztagsschulen weitestgehend übersehen. Vielmehr beinhalten die vorliegenden Studien, insbesondere diejenigen, die im Rahmen des Forschungsprogramms *Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen* (StEG) entstanden, mehrheitlich die Beschreibung und Analyse der konkreten Erscheinungen (bspw. Anzahl der Schüler an Ganztagsschulen, Anzahl und Anteil der Ganztagsschulen in den Ländern, Ausgestaltung der Ganztagsschulen in offener bzw. gebundener Form, Anzahl der Kooperationen mit außerschulischen Partnern usw.) und ggf. Berechnungen statistischer Zusammenhänge in Zusammenhang mit Schulleistungsdaten (Steiner 2015; Kuhn u.a. 2014; Fischer u.a. 2013; Steiner 2011; Holtappels u.a. 2011; Brümmer u.a. 2011; Kuhn u.a. 2011; Böttcher u.a. 2011). Im Zentrum der aktuellen Forschung stehen somit die vorfindlichen und messbaren Erscheinungen bzw. Ausgestaltungsformen ganztägiger Angebote. Eine Rückbindung dieser auf die jeweiligen organisatorischen und rechtlichen Rahmenbedingungen erfolgte in der Regel nicht.<sup>5</sup> In diesem Sinn kann die steuernde Wirkung rechtlicher Rahmenbedingungen in diesem Bereich nach wie vor als ein blinder Fleck in der Ganztagsschulforschung bezeichnet werden [Schrift 2].

Die Einführung von länderübergreifenden Bildungsstandards ist in erster Linie auf das zentrale Ergebnis der PISA-E Studie 2002 zurückzuführen, demgemäß deutliche Unterschiede im Kompetenzerwerb zwischen den Bundesländern vorlagen. Entsprechend erfolgte im Mai 2002 ein Beschluss der KMK, die in „den Ländern bereits eingeleiteten Maßnahmen zu koordinieren. Dies betrifft insbesondere die Entwicklung bzw. Überarbeitung länderübergreifender Standards für verschiedene Bildungsabschnitte“ (KMK 2002a: 12). Darüber hinaus sollten auf dieser Basis regelmäßige Vergleichsstudien durchgeführt und gemeinsame Abschlussprüfungen durchgeführt werden. Die auf diesem Weg gewonnenen Daten sollten wiederum als Vergleichs- und Steuerungswissen der Bildungsadministration und den Schulen zur Verfügung gestellt werden. In diesem Sinn handelte es sich bei der Einführung der Bildungsstandards auch um einen zentralen Baustein eines neuen Steuerungssystems im Bildungswesen (vgl. Folgeabschnitt).

---

<sup>5</sup> Eine Ausnahme stellt in diesem Zusammenhang, neben den hier eingebrachten Forschungsarbeiten, eine von der Bertelsmann-Stiftung 2015 veröffentlichte Studie „Ausbau von Ganztag: Regelungen und Umsetzungsstrategien in den Bundesländern“ zu den rechtlichen Rahmenbedingungen in den Ländern dar. Die unter Leitung von Prof. Berkemeyer entstandene Studie verweist auf die großen Unterschiede bei der Ausgestaltung ganztägiger Angebote in den Ländern, die sich in den jeweiligen Traditionslinien, schulgesetzlichen und untergesetzlichen Regelungen und der Ressourcenausstattung nachweisen lassen (vgl. Berkemeyer 2015).

Die Diskussion um die Etablierung und Ausweitung von länderübergreifenden Bildungsstandards wurde in der Erziehungswissenschaft intensiv geführt (Lersch 2006; Böttcher 2005; Schaefer 2003; Avenarius 2002). Die Befürworter betonten die Notwendigkeit einer Annäherung und verbesserten Vergleichbarkeit der ländergeprägten Schulstruktur im Rahmen des föderalistischen Systems. Zugleich waren sie insgesamt der Erhebung von Schulleistungen und den damit verbundenen Möglichkeiten einer neuen Steuerungsstruktur gegenüber positiv eingestellt. Hierfür bräuchte es lediglich die richtigen Kompetenzmodelle, solide Aufgabenpools und belastbare Messmethoden (Demmer 2003). Die Gegner betonten demgegenüber das individuelle Recht der Schüler und Lehrkräfte auf Bildung und Lehre, sie verteidigten die Eigenlogik pädagogischer Arbeit, die durch Zentralisierung und Egalisierung gefährdet schien (Schwippert 2005). Hier war es insbesondere Tenorth zu verdanken, die Diskussionsstränge zusammengeführt und deren pädagogischen Kern herausgearbeitet zu haben, der für ihn mit „den Begriffen des kulturellen Gedächtnisses und der dabei thematisierten, gesellschaftlich offenbar unausweichlichen Prozesse der Kanonisierung gegeben“ (2004: 652) war (vgl. Tenorth 1994). Bildungsstandards stellen somit lediglich einen „besondere[n] Fall einer Konstruktionsaufgabe, die in allen Bildungsinstitutionen notwendig geleistet werden muss“ (ebd.), dar. Entsprechend sollte weniger die Frage, ob es der Einführung von Bildungsstandards bedarf, sondern die Frage um die jeweiligen Inhalte und erfassten Kompetenzen weiter verfolgt werden.

An dieser Fragestellung setzen zwei der hier vorgelegten Schriften an, in dem sie mit Verweis auf den allgemeinen Bildungsauftrag der Schule (Vogel 2008: 124, Merten 2008, Reuter 2003, Tillmann 2000) auf Gefahren einer einseitigen, auf die Bereiche der quantitativ messbaren sowie vordergründig arbeitsweltlich verwertbaren Kompetenzen verweisen [Schrift 4]. Ferner stellt sich in diesem Zusammenhang die Frage, welches Grundverständnis hinter einer primär auf das zukünftige Berufsleben ausgerichteten schulischen Bildung liegt und inwiefern dies durch die Anforderungen und Versprechen der Arbeitswelt legitimierbar wäre [Schrift 5].

Eng mit der Einführung der Bildungsstandards und deren systematischen Erhebung verbunden ist die bildungspolitische und erziehungswissenschaftliche Hinwendung zu Fragen der Steuerung des Bildungssystems (Weiß 2005). Die Erhebung, Auswertung und der Vergleich von Schulleistungen, wie sie bspw. durch PISA auf internationaler bzw. durch PISA-E auf Länderebene möglich waren, sollten systematisch auf alle Einrichtungen und Beteiligten im Schulwesen ausgeweitet werden. Der von der KMK vorgestellte Maßnahmenkatalog im Zuge der ersten PISA-Veröffentlichung (KMK 2001) wurde im Oktober 2002 in einer

zusammenfassenden Darstellung gerade im Hinblick auf Steuerungsfragen noch einmal konkretisiert: Für die „Sicherung der Qualität und Innovation im föderalen Wettbewerb“ (KMK 2002b: 12), heißt es dort, sollten erstens „länderübergreifende Standards für verschiedene Bildungsabschnitte“ entwickelt oder überarbeitet werden. Zweitens sollten auf „der Grundlage der Standards [...] länderübergreifende Aufgabenpools (Beispielaufgaben) aufgebaut und diese kontinuierlich weiter entwickelt werden“ (ebd.). Drittens verpflichten sich die Länder dazu, „in eigener Verantwortung in landesweiten Orientierungs- oder Vergleichsarbeiten“ (ebd.:13) das Erreichen der Standards zu überprüfen. Damit sind die wesentlichen Eckpfeiler eines damals für zielführend erachteten neuen Steuerungsmodells benannt: zum einen die Standardisierung durch die Weiterentwicklung bundesweiter Vergleichsmaßstäbe (Bildungsstandards) und zum anderen die Überprüfung der Standards durch regelmäßige Evaluationen. Die Bildungsadministration und deren jeweilige politische Führung sollten „durch die Ergebnisse der Leistungsvergleichsstudien in die Lage versetzt werden, in empirisch aufgeklärter Weise die angemessenen bildungspolitischen Maßnahmen zu ergreifen“ (Tillmann u.a. 2008: 390). Gleiches galt für Schulen und Lehrkräfte, die ausgehend von den jeweiligen Ergebnissen pädagogische Maßnahmen ab- und einleiten sollen (vgl. KMK 2006: 22, KMK 2005: 11). Parallel hierzu wurden in den Ländern die (gesetzlichen) Voraussetzungen geschaffen, um die Autonomie der Schulen zu erhöhen, um, so die Annahme, den pädagogischen und organisatorischen Freiraum für die jeweils für notwendig erachteten Maßnahmen zum Erreichen der Bildungsziele zu eröffnen (Rürup u.a. 2007, Rürup 2007:148f, Avenarius 2002, Bastian 1998). In der 308. Sitzung im Dezember 2004 verabschiedete die KMK schließlich ein Dokument mit Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung der Bildungsstandards und den damit verbundenen Steuerungsvorstellungen (KMK 2005). In diesem Dokument sind der Charakter und Zweck der „[b]undesweit geltenden Bildungsstandards zur Entwicklung und Vergleichbarkeit der Qualität schulischer Bildung im föderalen Wettbewerb der Länder“ (ebd.: 5) abschließend entfaltet: Die „in Deutschland vorrangige Inputsteuerung [führte] allein nicht zu den erwünschten Ergebnissen im Bildungssystem [...]. Die Festlegung und Überprüfung der erwarteten Leistungen müssen hinzukommen.“ (ebd.). Mit Verweis auf die Praxis in „skandinavischen[n] und einige[n] angloamerikanischen Staaten“ (ebd.) und deren positive Ergebnisse in den internationalen Vergleichsstudien, bedürfe es auch in Deutschland einer „systematischen Rechenschaftslegung“ (ebd.) der schulischen Ergebnisse. Womit nichts Geringeres als ein „Paradigmenwechsel in der Bildungspolitik im Sinne von ‘outcome-Orientierung’, ‘Rechenschaftslegung und Systemmonitoring’“ (ebd.:6) eingeleitet werden sollte.



Institutionalisiert und stabilisiert wurden diese konzeptionellen Überlegungen zum einen durch das im Juni 2004 gegründete *Institut für Qualitätsentwicklung im Bildungswesen* (IQB). Mit Hilfe dieser Einrichtung sollte „die Qualitätsentwicklung im Bildungswesen in den Ländern [...] wissenschaftlich begleitet“ und ein Beitrag „bei der Normierung und Überprüfung der Bildungsstandards“ (ebd.) geleistet werden. Zum anderen wurde im Zuge der Föderalismusreform im Jahr 2006 die „Feststellung der Leistungsfähigkeit des Bildungswesens im internationalen Vergleich und bei diesbezüglichen Berichten und Empfehlungen“ als mögliches gemeinschaftliches Handlungsfeld (Gemeinschaftsaufgabe) von Bund und Ländern in Artikel 91b Abs. 2 GG aufgenommen. Mit diesem Schritt wurde die gemeinsame Finanzierung geplanter Schulleistungsstudien durch den Bund und die Länder rechtlich ermöglicht und in der Folge realisiert (Deutscher Bundestag 2012:3).

Mittlerweile sind für einen Großteil der Kernfächer die Bildungsstandards definiert und Testzyklen festgelegt. Mit der IQB-Ländervergleichsstudie 2011 (Deutsch und Mathematik 4. Klasse) und der Ländervergleichsstudie 2012 (Mathematik und Naturwissenschaften 9. Klasse) liegen die ersten, vollständig an den Bildungsstandards orientierten Schulleistungsstudien vor. Mit Beschluss der KMK vom März 2012 haben die Länder dem Aufbau eines Abituraufgabenpools für die Fächer Deutsch, Mathematik, Englisch und Französisch zugestimmt (KMK 2012). Der Aufgabenpool kam im Schuljahr 2016/17 erstmalig zum Einsatz. Mit der Entwicklung der Aufgaben wurde das IQB beauftragt, was einen weiteren Schritt der Implementation von Bildungsstandards darstellt.

Die hier skizzierte Entwicklung macht deutlich, dass in den Ländern innerhalb weniger Jahre das bestehende Steuerungssystem in Frage gestellt, neu ausgerichtet und institutionalisiert wurde.

Auch diese Entwicklung wurde in der Erziehungswissenschaft sowie der empirischen Bildungsforschung aufgegriffen. Neben kritischen Auseinandersetzungen mit den Folgen eines neuen Steuerungsmodells an Schule (Bellmann 2006, Tacke 2005, Terhardt 2002, Schaefer 2002, Fend 2000, Terhart 2000, Lange 1999) wurden bspw. Versuche unternommen, erweiterte Anwendungsbereiche auszuloten, z.B. die Überführung der *Output-Orientierung* auf die Personalentwicklung (Böttcher u.a. 2006, Böttcher 2001). Entscheidend für die disziplinäre Auseinandersetzung mit Steuerungsfragen in der Erziehungswissenschaft (und die siebte hier einzuführende Schrift) war jedoch die Loslösung von einem konkreten (neuen) Steuerungsmodell und die Hinwendung zu generellen Steuerungsfragen im Bildungssystem.

Die Hinwendung zu Steuerungsfragen im Bildungswesen erfolgte durch die Etablierung eines Zweiges in der Bildungsforschung, der „die Governance-Begrifflichkeit aus Politik- und

anderen Sozialwissenschaften [aufnahm] und für die Erforschung und Analyse der Transformation in den Bildungssystemen nutzen“ (Altrichter 2015: 21) wollte. Der Begriff „Governance“ gilt hierbei nach wie vor als „anerkannt uneindeutiger Begriff“ (Blumenthal 2005: S. 1150), der seine Konkretisierung vor allem aus der Abgrenzung zum Begriff „Government“ gewinnt: „Während Government auf den Bereich des formalen Entscheidens innerhalb der Verfassungsinstitutionen zielt und in erster Linie die einseitige staatliche Steuerung vorrangig durch Setzung verbindlichen Rechts impliziert, weist Governance auf ein Zusammenspiel verschiedener staatlicher wie nichtstaatlicher Akteure hin, das in unterschiedlicher Ausprägung auftritt, in der Regel jedoch eine Komponente der Verständigung oder des Verhandelns aufweist“ (ebd. S: 1151). In diesem Sinn handelt es sich um eine „Weitung des analytischen Blicks“ (Altrichter u.a. 2007: 10), die von Altrichter und Maag Merki an drei Leitlinien der Governance-Forschung festgemacht werden (vgl. 2010: 22ff):

- (1) Die Governance-Perspektive geht von einer Mehrzahl von Akteuren in einer *Akteurskonstellation* aus an Stelle von wenigen privilegierten „Regierenden“ (Altrichter 2011: 129), die durch „unilaterale Maßnahmen“ (ebd.) Steuerungswirkungen erzielen. Steuerungsimpulse müssen demzufolge vermittelt, akteursspezifisch übersetzt, beworben und nicht zuletzt von den betreffenden Akteuren aufgegriffen und in konkretes Handeln überführt werden.
- (2) Damit rückt der Begriff der *Handlungskoordination* in den Mittelpunkt. In Abgrenzung zu den Begriffen „Regieren oder Steuerungshandeln“ (ebd.) beinhaltet dieser Unschärfen und Reibungsverluste, die sich bei der Übertragung eines Steuerungsimpulses auf Grund der spezifischen *Handlungslogiken* der beteiligten Akteure ergeben. In diesem Sinn wird nicht von einer unmittelbaren Steuerung einzelner Akteure ausgegangen, sondern von (einem) notwendigen Abstimmungs- bzw. Koordinationsprozess(en).
- (3) Die Handlungskoordination erfolgt dabei in einem *Mehrebenensystem* (ebd.). Das bedeutet, dass Akteurskonstellationen und Handlungskoordination nicht losgelöst von der Struktur des jeweiligen Gesamtsystems erfasst werden können. Neben den spezifischen Handlungslogiken der Akteure ermöglicht diese Sichtweise ebenenspezifische Logiken und die Abbildung unterschiedlicher Macht- und Einflusskonstellationen.

Mit den genannten Leitlinien erlaubt das *Governance*-Konzept in den Augen der beiden Autoren „eine umfassendere Beschreibung und Analyse von Steuerungs- und

Umstrukturierungsfragen im Bildungswesen“ (Altrichter u.a. 2007:10) als dies traditionelle steuerungstheoretische Ansätze zu leisten in der Lage sind.

Die theoretischen und programmatischen Ausführungen des *Governance-Ansatzes* wurden in den zurückliegenden Jahren vermehrt auch im Rahmen von empirischen Studien zu Steuerungsfragen in Anwendung gebracht. Dies erfolgte mehrheitlich entweder als Begleitforschung für bildungspolitisch initiierte Reformvorhaben (Berkemeyer 2010: 215ff; Tillmann u.a. 2008) oder aber erst in jüngster Zeit in Form von Wirkungsforschung bildungspolitisch initiierten Reformvorhaben (Preuß u.a. 2015; Kahnert 2015). Nicht auf solche Initiativen unmittelbar zurückführbares und über mehrere Jahre praktiziertes Steuerungshandeln an Schulen kommt dabei kaum in den Blick. In diese Leerstelle stößt die letzte hier vorgelegte Schrift [Schrift 7]. Im Rückgriff auf empirisches Material aus dem Forschungsprojekt *Ganztagschule in ländlichen Räumen* wurde am Beispiel der Entwicklung einer Regelschule in Thüringen zu einer Schule mit ganztägigem Angebot unter Anwendung von etablierten *Steuerungs-Modi* Steuerungsprozesse an einer Schule unter den seinerzeit gegebenen Rahmenbedingungen exemplarisch in den Blick genommen und in Bezug auf den damit verbundenen Erkenntnisgewinn reflektiert.

### **3. Einführung und Darstellung der eingereichten Schriften**

#### **3.1 Studien zur Entwicklung und Ausgestaltung von Ganztagschulen in Deutschland**

Ganztägige Angebote an Schulen sind kein neues Phänomen. So ist für das Gebiet der DDR eine spürbare Ausweitung ganztägiger Angebote seit Ende der 1950er Jahre dokumentiert (Matthes 2009). In der ehemaligen Bundesrepublik wurde durch Empfehlungen des *Deutschen Bildungsrates* Ende der 1960er Jahre ein „erheblicher Auftrieb“ (Ludwig 2005: 272) registriert. Dieser führte jedoch nicht zu einer flächendeckenden Etablierung entsprechender Angebote. Erst im zurückliegenden Jahrzehnt gewannen schulische Ganztagsangebote in Gesamtdeutschland merklich an Bedeutung. Für diese Entwicklung können maßgeblich drei Beweggründe identifiziert werden: Erstens die Ergebnisse internationaler Vergleichsstudien und die darin dokumentierte enge Kopplung zwischen schulischem Bildungserwerb und sozialer Herkunft. Mit Hilfe der ganztägigen Angebote sollte die individuelle Förderung der Schülerinnen und Schüler verbessert und soziale Nachteile ausgeglichen werden (KMK 2002a; Deutscher Bundestag 2009: 17). Zweitens wurden Ganztagschulen als Scharnier zwischen schulischer Bildung und Bildungsangeboten der Kinder- und Jugendhilfe identifiziert. Den Schulen wurde in diesem Zusammenhang eine zentrale Funktion für die Gestaltung lokaler Bildungslandschaften zugesprochen (Deutscher Bundestag 2005: 14f). Drittens wird in

Ganztagsschulen eine bedeutsame Struktur für die Vereinbarkeit von Familie und Beruf (Deutscher Bundestag 2011: 228) sowie zur Unterstützung von Alleinerziehenden gesehen (Rollett u.a. 2008: 899). Damit wird deutlich, dass die Beweggründe zum Ausbau ganztägiger Betreuungsangebote nie allein pädagogisch, sondern immer auch sozial-, familien- und arbeitsmarktpolitisch motiviert waren. Entsprechend legitimieren die nicht-pädagogischen Motive den Ausbau ganztägiger Bildungsangebote an Schulen auch dann, wenn die Wirkung auf den schulischen Kompetenzgewinn durch erziehungswissenschaftliche Studien in Frage gestellt wird.<sup>6</sup>

Um den Ausbau ganztägiger Angebote zu beschleunigen, bemühte der Bund eines der wenigen Steuerungsinstrumente, die ihm im Bildungsbereich unter verfassungsrechtlichen Gesichtspunkten zur Verfügung stehen: Förder- und Investitionsprogramme. Zwar sind diese fiskalischen Einflussnahmen in rechtlicher Hinsicht nicht unumstritten, da die im Grundgesetz angestrebte lückenlose und überschneidungsfreie Kompetenzzuweisung durch diese Programme aufgeweicht und in den Augen einiger Autoren sogar untergraben wurde (Hufen 2005; Winterhoff 2005; Stetter 2003; Guckelberger 2008), ihre Wirkung ist in der Regel hingegen unabweisbar. Im Mai 2003 unterzeichneten Bund und Länder gemeinsam das Investitionsprogramm „Zukunft, Bildung und Betreuung“. Eingeführt als Antwort auf die Ergebnisse der internationalen PISA-Studie sollte mit dem Investitionsprogramm „die Schaffung einer modernen Infrastruktur im Ganztagsschulbereich unterstützt und der Anstoß für ein bedarfsorientiertes Angebot in allen Regionen gegeben werden“ (VV IZBB 2003, S. 2). Der Bund stellte für diesen Anwendungsbereich Mittel in Höhe von vier Milliarden Euro zunächst für die Jahre 2003 bis 2007 bzw. nach Verlängerung bis 2009 zur Verfügung.

Die Auswirkungen dieses Programms werden im Spiegel der KMK-Daten zu allgemeinbildenden Schulen in Ganztagsform deutlich. Diesem Datenspiegel ist eine Ausweitung des Ganztags schulbetriebs von 8.226 Schulen und Schulverbünden im Jahr 2005 auf 13.321 im Jahr 2009 zu entnehmen (KMK 2011, S. 1\*), was einem bundesweiten Anstieg um 62 Prozent in einem Zeitraum von fünf Jahren entspricht. Das *Deutsche Institut für Internationale Pädagogische Forschung* bilanziert diese Entwicklung als „Systemveränderung [...], deren Bedeutung derzeit noch gar nicht wirklich abzuschätzen ist. Womöglich handelt es sich dabei

---

<sup>6</sup> In der Tat zeigen aktuelle Forschungen zur Wirkung ganztägiger Angebote auf den schulischen Bildungserfolg ein eher ernüchterndes Bild: „Übereinstimmend mit dem bisherigen Forschungsstand zeigen auch die aktuellen StEG-Teilstudien, dass allein die Teilnahme an Ganztagsangeboten noch nicht ausreicht, um kognitive Kompetenzen zu verbessern. An Grundschulen zeigen weder die reine Teilnahme noch die Intensität und Kontinuität der Teilnahme an Lernangeboten im Bereich Lesen oder Naturwissenschaften einen Effekt auf Testleistungen.“ (StEG 2016: 3). Allerdings werden durchaus Veränderungen der Motivation und des Sozialverhalten der Schülerinnen und Schüler dokumentiert (ebd. 4).

um den größten Eingriff in das Schulsystem und das außerschulische Alltagsleben von Kindern und Jugendlichen in der Geschichte der Bundesrepublik“ (Züchner/ Fischer 2011: 9).

Diese Entwicklung spiegelt sich auch in der erziehungswissenschaftlichen Aufmerksamkeit auf das Thema. So verweisen Holtappels u.a. darauf, dass die Hälfte aller registrierten Beiträge zu Ganztagschulen zwischen 1980 und 2005 im Zeitraum zwischen 1999 und 2005 erschienen ist (2007: S. 37). Insbesondere im Rahmen der Begleitforschung zum IZBB-Programm wurden vom *Bundesministerium für Bildung und Forschung* Forschungsvorhaben finanziert, die einen erheblichen Teil dieser Publikationen ermöglicht haben. Entsprechend gut dokumentiert und analysiert ist dieser Bereich: Es liegen dezidierte Aussagen zu Teilnahmeverhalten und -quoten am Ganztagsbetrieb, der inneren Organisation des Ganztagsschulbetriebes und der Kooperation mit außerschulischen Partnern, Analysen der Schulentwicklungsprozesse, den jeweiligen Schulprogrammen, der Wirkung ganztägiger Angebote auf Klassenwiederholungen, die Schulnoten, das Wohlbefinden und Sozialverhalten der Schüler sowie den Auswirkungen der schulischen Ganztagsangebote auf das Familienleben vor. Vernachlässigt wurden in diesem Zusammenhang die systematische Betrachtung der regionenspezifischen Besonderheiten und deren Einbezug in die Analyse der konkreten Ausgestaltung von ganztägigen Bildungsangeboten. Erstens spielen die landesspezifischen Regelungen zur Ausgestaltung, von einzelnen Arbeiten (u.a. Berkemeyer 2015) abgesehen, kaum eine Rolle. Zweitens wurde die Spezifik des ländlichen Raums kaum thematisiert (Rolfes 2011). Drittens fehlten systematische Analysen über Auswirkungen von ganztägigen Angeboten auf das dörfliche sowie ländlich geprägte Vereinsleben. Diese Leerstellen wurden im Rahmen des Forschungsprojekts zu *Ganztagschulen in ländlichen Räumen (GaLäR)* aufgegriffen. Die folgenden zentralen Ergebnisse konnten hierbei herausgearbeitet werden:

- (1) Die Entwicklung und Ausgestaltung der ganztägigen Angebote geschieht in den zwei an der Untersuchung beteiligten Ländern vor dem Hintergrund gänzlich unterschiedlicher rechtlicher, bildungspolitischer und historischer Rahmenbedingungen. In Rheinland-Pfalz bspw. wurde bei einer geringen Anzahl an Ganztagschulen 2001 ein Landesprogramm initiiert und durch schulgesetzliche Regelungen schulartübergreifend flankiert. In Thüringen werden hingegen historisch bedingt ganztägige Angebote seit den frühen 1990er Jahren flächendeckend, hier jedoch auf den Grundschulbereich fokussiert angeboten. Gesetzliche Regelungen für den Sekundarbereich liegen hingegen nicht vor. Ganztägige Angebote werden ausschließlich durch Landesprogramme zur schulbezogenen Jugend- und Jugendsozialarbeit unterstützt.

- (2) Die jeweiligen rechtlichen und administrativen Rahmenbedingungen wirken sich auf die konkrete pädagogische Arbeit vor Ort aus.
- (3) In beiden Ländern wird deutlich, dass die Bedingungen des ländlichen Raums und seiner spezifischen Besonderheiten spezifische Bedarfe generieren, denen durch die vorliegenden landesweit gültigen Regelungen nicht angemessen Rechnung getragen wird. Dies gilt insbesondere für die Kooperation der Schulen mit außerschulischen Partnern, die für den Aufbau und den Erhalt eines verlässlichen Angebots dringend notwendig ist.
- (4) Es lassen sich keine negativen Auswirkungen ganztägiger Angebote auf das Dorf- und Vereinsleben feststellen, da die nicht-schulischen Angebote überwiegend von ehrenamtlichen Betreuern in den frühen Abendstunden durchgeführt werden. Festzustellen ist jedoch ein Verlust an non-formalen Bildungssettings.

In den Schriften 1, 2 und 3 werden die hier unter den Punkten (1) bis (3) dargestellten Ergebnisse differenziert ausgeführt.

### 3.2 Zusammenfassung der einzelnen Schriften zu diesem Kapitel

*Schrift 1: Wiezorek, C./ Stark, S./ Dieminger, B. (2011): „Wissen Sie, die Infrastruktur ist einfach nicht so, dass ich aus dem Vollen schöpfen kann“ – Ganztagsschulentwicklung in ländlichen Räumen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Heft 3, S. 109-124.*

Der Artikel beinhaltet die wesentlichen Ergebnisse des Forschungsprojekts Ganztagsschule in ländlichen Räumen des Teilprojekts A) Kooperation zwischen Schule und Jugendhilfe. Den Ausgangspunkt bilden die Darstellungen der länderspezifischen rechtlichen und bildungspolitischen Rahmenbedingungen in Rheinland-Pfalz und Thüringen. Hiervon ausgehend wird auf der Basis fallbezogener Rekonstruktionen die Entwicklung je einer Regelschule zu einer Schule mit ganztägigem Angebot aufgezeigt und dargestellt wie die landesrechtlichen Bedingungen auf diesen Schulentwicklungsprozess strukturierend wirken. Die Fallrekonstruktionen erfolgten auf der Basis von leitfadengestützten Interviews mit zentralen Akteuren der Schule und des schulischen Umfeldes. Entsprechend der rekonstruktiven Forschungslogik wurden die Erfahrungen, Handlungen und Interpretationsmuster der betroffenen Akteure genutzt, um über den Einzelfall hinaus konkrete Sinnzusammenhänge darzustellen (Bohnsack). In der Gegenüberstellung der beiden Fälle wird deutlich, dass neben den bestehenden bzw. fehlenden gesetzlichen Vorgaben die Strukturbedingungen der Ländlichkeit eine besondere Herausforderung bei der Gestaltung des ganztägigen Angebots darstellen. Dies gilt sowohl im Hinblick auf die Rekrutierung von Fachpersonal, die Kooperation mit außerschulischen Bildungsträgern als auch für die großen Einzugsbereiche und deren verkehrstechnische Überbrückung.

*Eigener Anteil:* Erarbeitung der rechtlichen und bildungspolitischen Rahmenbedingungen in Abschnitt 8.2; Fallrekonstruktion- und -darstellung der Regelschule J-Hausen 8.3.1

*Anteil Mitautoren:* Interpretation der Daten bzw. der Interviews, Konzeption, Verfassen der Abschnitte 8.1, 8.3.2 und 8.4

*Peer-review:* ja

*Schrift 2: Stark, S. (2013): Ein blinder Fleck in der Ganztagschulforschung? Unterschiedliche rechtliche Rahmenbedingungen für die Gestaltung schulischer Ganztagsangebote in den Ländern. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens, Ausgabe 3, S. 330-342.*

Der Artikel reflektiert kritisch die Erforschung ganztägiger Betreuungsangebote, wie sie insbesondere im Rahmen der *Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen* (StEG) vorgenommen wird. Den Ausgangspunkt hierfür bildet die Rekonstruktion des eigens von den Autoren beschriebenen Analyserahmens, der forschungsleitend die unterschiedlichen Einzelstudien und theoretischen Bezüge bündeln soll. Als Grundlage hierfür wird auf das sogenannte CIPO-Modell (Context - Input - Process - Output) des amerikanischen Evaluationsforschers *Daniel Stufflebeam* verwiesen, dessen Modell jedoch nur unvollständig umgesetzt wird. Insbesondere der Bereich der zunächst darzustellenden Inputkomponenten umfasst bei Stufflebeam Bereiche, die nicht einer Einzelschule, sondern vielmehr den Rahmenbedingungen zuzuordnen sind. Hierbei handelt es sich um einen Bereich, der von den StEG-Autoren weitestgehend übersehen wird, indem etwa Fragen der *Personalausstattung*, des *Personaleinsatzes* und der eingegangenen *Kooperation mit außerschulischen Partnern* allein auf der Ebene der Einzelschule angesetzt werden.

Zentraler Kritikpunkt ist daher der fehlende Einbezug der föderalen Struktur der Bundesrepublik und die damit einhergehende landesspezifische Schulgesetzgebung, welche die Ausgestaltung der Ganztagschule in den jeweiligen Ländern vor unterschiedliche Voraussetzungen stellt und entsprechend die organisatorische und pädagogische Ausgestaltung dieser Angebote berührt (siehe Schrift 1). Diese stehen beispielhaft für eine Inputkomponente. In einer detaillierten Gegenüberstellung der bildungspolitischen Traditionslinien und landespolitischen Schwerpunktsetzungen in den Ländern Thüringen und Rheinland-Pfalz, die schlussendlich in der jeweiligen Ausgestaltung der rechtlichen und administrativen Rahmenbedingungen ihren Ausdruck finden, erfolgt der Hinweis auf eine notwendige rechtswissenschaftliche Auseinandersetzung mit der Umsetzung politischer Entscheidungen im Bereich der Ganztagschulentwicklung.

*Peer-review: ja*



*Schrift 3: Dieminger, B./Wiezorek, C./ Stark, S./ Busch, C. /Dethloff, M.: Ganztagschule in ländlichen Räumen - Ein Forschungsbericht. In: Jahrbuch Ganztagschule (2013) hrsg. v. Stefan Appel, Ulrich Rother; WS-Verlag Schwalbach/Ts, S.98-114.*

Der Artikel beinhaltet eine Gesamtschau der Forschungsergebnisse des Projekts *Ganztagschule in ländlichen Räumen*. Im Mittelpunkt stehen die Bedingungen des Aufwachsens im ländlichen Raum. Diese unterscheiden sich von urbanen Regionen bspw. im Hinblick auf die Anzahl der Sozialkontakte, die Dichte der Infrastruktur und der Gelegenheitsstrukturen sowie der Notwendigkeit freiwilligen Engagements. Die Ausweitung schulischer Angebote im Ganzttag wirft hier erstens Fragen zur Durchführbarkeit und den Grenzen einer Kooperation von Schule und Trägern der Kinder- und Jugendhilfe auf. Im Ergebnis wird deutlich, dass sich beim Aufbau und der Sicherung der ganztägigen Angebote die Kinder- und Jugendhilfe als möglicher, nicht aber als privilegierter Partner herausstellt. Schulen in ländlichen Räumen bevorzugen die Zusammenarbeit mit externen, nicht Träger gebundenen Personen aus der unmittelbaren Umgebung oder aber die Bindung des eigenen Lehrpersonals, da sich diese Verbindungen als stabiler erwiesen. Als ein Grund hierfür werden die landesspezifischen Regelungen und Vergütungsmöglichkeiten angegeben, die den spezifischen Bedarfen ländlicher Regionen (bspw. lange Fahrtzeiten) nicht gerecht werden. Zweitens stellt die Ausweitung schulischer Angebote einen Eingriff in bestehende Abläufe in den Wohnorten dar, deren Konsequenzen für das Dorf- und Vereinsleben bisher kaum untersucht wurden. Im Ergebnis wird deutlich, dass von den Befragten kein unmittelbarer Einfluss der Ganztagschule auf das Vereins- und Gruppenleben gesehen wird. Allerdings werden eine geringere Verfügbarkeit und bspw. Ermüdungserscheinungen bei den Kindern und Jugendlichen der ganztägigen Haupt- und Regelschulen registriert, die bisher auf Gymnasialschüler begrenzt waren. Die Einrichtung Ganztagschule bzw. deren Notwendigkeit wird jedoch nicht Frage gestellt. Sie wird als Teil eines umfassenden Veränderungsprozesses gewertet, der vor allem auf Veränderungen in der Arbeitswelt (bspw. Zunahme der Frauenerwerbsquote) zurückzuführen ist.

*Eigener Anteil:* Erarbeitung der rechtlichen und bildungspolitischen Rahmenbedingungen in Abschnitt 3.1; Interpretation der Daten

*Anteil Mitautoren:* Konzeption, Verfassen der Abschnitte 1,2, 3.2, 4

*Peer-review:* nein

Auch wenn die Etablierung von Bildungsstandards nur schwer von der Einführung eines neuen Steuerungsmodells im Bildungssystem losgelöst diskutiert werden kann, beinhaltet diese zunächst das Benennen von „Kompetenzen, die Schülerinnen und Schüler im jeweiligen Lernbereich erwerben sollen [...] [ Ferner legen sie] zudem normativ eine bestimmte Stufe als dasjenige Kompetenzniveau fest, das als Minimalanforderung von allen Schülerinnen und Schülern erreicht werden soll“ (Klieme u.a. 2003: 71). Damit verbunden sind die Erwartungen an Schule und Lehrkräfte, diese zu vermitteln. Bildungsstandards konkretisieren damit aus Sicht der KMK „den Bildungsauftrag, den Schulen zu erfüllen haben“ (KMK 2005: 10). Rechtlich legitimiert wird die Einführung der Bildungsstandards durch Art. 7 des Grundgesetzes. Gemäß den dortigen Ausführungen kommt dem Staat nicht nur das Recht auf Aufsicht über das Schulwesen zu, sondern auch dessen Organisation und Planung und inhaltliche Ausrichtung (Lange 2003: 137f). Ferner wird inhaltlich die Tatsache betont, dass die bis zu diesem Zeitpunkt bestehenden KMK-Vorgaben gemeinsamer allgemeiner Bildungsziele aus dem Jahr 1973 (Deutscher Bundestag 1974) und deren Konkretisierung in den Landesverfassungen und Schulgesetzen nicht zu den gewünschten Ergebnissen geführt hatten: „Die Zusatzstudie PISA-E hat [...] gezeigt, dass es im Hinblick auf Leistungen innerhalb Deutschlands erhebliche Unterschiede zwischen den Ländern gibt, die im Interesse des Gleichheitsgebots (gleiche Bildungschancen für alle Jugendlichen, unabhängig vom Wohnort) verringert werden sollen“ (KMK 2005: 10).

Trotz dieser scheinbar eindeutigen Ausgangslage und der daran ausgerichteten bildungspolitischen Programmatik wurde innerhalb der Erziehungswissenschaft eine intensive Debatte um die Einführung der Bildungsstandards geführt (vgl. Lersch 2006). Die Befürworter der länderübergreifenden Bildungsstandards verweisen, ebenfalls im Rückgriff auf die im Rahmen von PISA-E ermittelten starken regionalen Disparitäten unter den Ländern, auf die Notwendigkeit bundesweit gültiger und vergleichbarer Bildungsziele. Die Verständigung auf diese werde in einem föderal strukturierten Bildungssystem für „sinnvoll und notwendig [erachtet]. Die Orientierung an den gleichen Bildungszielen und Bildungsstandards verbessere die Vergleichbarkeit zwischen den Schulen und Schulformen. Gleiche Bildungsstandards könnten zudem die Grundlage für einen einheitlichen Bildungsabschluss am Ende der Sekundarstufe I sein und die Integration der Sekundarstufe I unterstützen“ (Demmer 2003: 137). Dieses Potential könne jedoch nur verwirklicht werden, wenn neben der Erarbeitung solider Standards und belastbarer Kompetenzmodelle eine angemessene Erhebung, Kontrolle und Rückkopplung der Schulleistungen erfolge.

Die Kritiker von Bildungsstandards verweisen erstens auf die Gefahr einer Homogenisierung der Lernenden und Lehrenden; Standardisierungen würden die individuelle Förderung und die Ausbildung individueller Schulprofile erschweren (Tacke 2006). Zweitens würden eine Standardisierung unterschiedlicher Ausgangslagen der Schülerinnen und Schüler sowie der Einzelschulen nicht gerecht; Stigmatisierungen wären bei ausbleibendem Erreichen der Standards die Folge (vgl. Lersch 2006). Drittens bestehe die Gefahr, dass im Rahmen der mit den Bildungsstandards verbundenen Prüfverfahren nur solche Wissensbestände erhoben werden, die leicht operationalisierbar seien (vgl. Lersch 2006; vgl. Tenorth 2004). Viertens wird auf die Gefahr einer einseitigen, auf die anstehenden Erhebungen ausgerichtete Unterrichtsgestaltung (teaching to the test) hingewiesen (vgl. Bellmann 2006). Insbesondere die letztgenannte Argumentationslinie verweist in ihrem Kern auf den Sachverhalt, dass durch die Einführung von Bildungsstandards der Referenzrahmen und Orientierungshorizont der Lehrerinnen und Lehrer verschoben wird. Denn allein mit der Benennung einzelner Fächer und Wissensbereiche erfahren diese bereits eine Bedeutungszunahme, die durch deren regelmäßige Erhebung noch einmal verstärkt wird. Bei einer einseitigen Auslegung kann dies nicht nur das Binnenverhältnis mit anderen Unterrichtsinhalten beeinflussen, sondern auch den allgemeinen Bildungsauftrag der Schule in Frage stellen. In diesem Sinn wird hier eine Unterscheidung zwischen leistungsbezogenen fachlichen Qualifikationen, die in erster Linie auf eine spätere berufliche Integration zielen, und solchen Qualifikationen, die eine gesamtgesellschaftliche Integration ermöglichen und Teil der allgemeinen Bildungsziele von Schulen sind, eröffnet. Dass aber durch Schule auf eine „breit angelegte Persönlichkeitsentwicklung der Schülerinnen und Schüler hinzuwirken [ist]“ (Avenarius 2007: 880), ergibt sich allein aus rechtlicher Sicht, da der allgemeine Bildungsauftrag der Schule wesentlich weiter gefasst ist. Aber auch Dahrendorf (1966: 23f) und Honneth (2003: 175) verweisen in diesem Zusammenhang darauf, Schule im Hinblick auf die Bildung zukünftiger Staatsbürger und nicht allein als arbeitsweltlich Agierende in den Blick zu nehmen.

Dass die hier vorgenommene Unterscheidung und die skizzierte Gefahr einer einseitigen Schwerpunktsetzung bestehen, zeigt bspw. auch die Thematisierung des Sachverhalts durch die KMK selbst. So wird in dem zentralen Begleitdokument zur Einführung der Bildungsstandards das Verhältnis der Standards und dem allgemeinen Bildungsauftrag von Schulen offen thematisiert: „Bildungsstandards konzentrieren sich auf Kernbereiche eines bestimmten Fachs. Sie decken nicht die ganze Breite eines Lernbereiches ab, sondern formulieren fachliche und fachübergreifende Basisqualifikationen, die für die weitere schulische und berufliche Ausbildung von Bedeutung sind und die anschlussfähiges Lernen ermöglichen. Die funktionale

Aufgabe von Bildungsstandards und die Ziele einer zeitgemäßen Allgemeinbildung stehen nicht im Widerspruch zueinander, sie ergänzen sich vielmehr“ (KMK 2005: 7).

Dass es sich bei diesen beiden Bereichen nicht um unvereinbare Gegensätze handelt, steht dabei außer Frage. Vor dem Hintergrund begrenzter zeitlicher Ressourcen im Schulalltag und der fortwährenden Notwendigkeit inhaltlicher Schwerpunktsetzungen im Unterricht, besteht durch die Betonung einzelner fachlicher Inhalte, wie sie zweifelsfrei mit der Einführung von Bildungsstandards vorgenommen wurden, immer die Gefahr einer einseitigen Verlagerung des schulischen Handelns.

Auf diese nicht intendierten Begleiterscheinungen einer bildungspolitischen Programmatik auf die konkrete schulische und schul-administrative Praxis wird in den Schriften 4 und 5 vertieft eingegangen. Dies geschieht u.a. unter dem Einbezug anerkennungstheoretischer bzw. sozialphilosophischer Überlegungen. Jugendtheoretische Überlegungen und deren unmittelbarer Bezugspunkt der Erwerbsarbeit stehen im Mittelpunkt von Schrift 6. Die dort dargestellten Leitlinien veränderter Bedingungen des Arbeitsmarktes in den zurückliegenden Jahrzehnten verweisen indirekt auf die Notwendigkeit eines allgemein gefassten Bildungsauftrages der Schule, mit dessen Hilfe gesellschaftliche Integration junger Menschen und deren aktive Teilnahme am gesellschaftlichen Leben auch jenseits der Erwerbsarbeit ermöglicht werden kann.

### 3.4 Zusammenfassung der einzelnen Schriften zu diesem Kapitel

*Schrift 4: Stark, S./ Wiezorek, C.: Der Bildungsauftrag der Schule und fachbezogene Bildungsstandards. In: Böttcher W./ Dicke, J.N./ Ziegler, H. (Hrsg.) (2009): Evidenzbasierte Bildung: Wirkungsevaluation in Bildungspolitik und päd. Praxis. Münster, S.153-164.*

Der Beitrag thematisiert vor dem Hintergrund eines allgemeinen Bildungsauftrags von Schule mögliche nicht-intendierte Nebenfolgen für die pädagogische Praxis, welche sich aus der bundesweiten Einführung fachbezogener Bildungsstandards ergeben. Im Rückgriff auf anerkennungs- und gerechtigkeits-theoretische Ausführungen wird im ersten Abschnitt die gesamtgesellschaftliche Bedeutung des staatlichen Erziehungs- und Bildungsauftrages dargestellt, die neben der Vermittlung fachlich orientierter Wissensbestände und Kompetenzen u.a. die Erziehung zu Freiheit und Demokratie, die Wahrnehmung von Rechten und Pflichten in der Gesellschaft und Respekt vor anderen Überzeugungen beinhaltet.

Auch wenn es sich bei diesen beiden Bildungsbereichen grundsätzlich nicht um gegensätzliche handelt, erfolgt durch die Einführung der Bildungsstandards eine Priorisierung fachbezogener Wissensbestände und Kompetenzen. Dies kann einerseits zu einer Engführung des allgemeinen Bildungsauftrags führen oder aber bei ggf. notwendigen Abwägungsprozessen für den pädagogisch Handelnden einen Konflikt bedeuten.

Zur Verdeutlichung und empirischen Untersetzung dieser Überlegungen wird im zweiten Abschnitt die Diskussion unter Lehrern einer Hauptschule aufgegriffen, deren Schulprogramm auf die Stabilisierung, Unterstützung und Persönlichkeitsentwicklung ihrer Schülerschaft zielt. Die Einführung der Bildungsstandards wird hier als eine klare Priorisierung fachlicher Leistungen verstanden, die mit den pädagogischen Anforderungen des Schulalltags jedoch nicht vereinbar ist.

Im dritten Abschnitt wird der spezifischen Einführung der Bildungsstandards in den Ländern Nordrhein-Westfalen und Thüringen sowie der Verstetigung des länderübergreifenden Schulentwicklungsprogramms „Demokratie leben und lernen“ nachgegangen. Trotz wahrnehmbarer Unterschiede zwischen den Ländern wird hier eine deutliche bildungspolitische Priorisierung der Etablierung und Prüfung fachbezogener Standards und damit eine Verengung des allgemeinen Bildungsauftrags von Schule deutlich.

*Eigener Anteil:* Diskussion der Konzeption, Verfassen des Abschnitts 3.1.; Mitarbeit an Abschnitt 1; Schlusskorrektur

*Anteil Mitautorin:* Diskussion der Konzeption, Verfassen der Abschnitte 2, 3.2 und 4; Mitarbeit an Abschnitt 1, Korrektur des gesamten Manuskripts

*Peer-review:* ja

*Schrift 5: Wiezorek, C./ Stark, S.: Nicht für die Schule, für das Leben lernen. Schulische Anerkennung in Zeiten ergebnisorientierten Lernens. In: Soeffner, H.G. (Hrsg.) (2010): Unsichere Zeiten. Verhandlungsband des 34. DGS-Kongresses. Zwei Bände und eine CD. Wiesbaden: CD-ROM: Ad-hoc-Gruppe: Unsichere Anerkennung: 1-10.*

In dem Beitrag wird fachbezogene schulische Leistungsfähigkeit als eine zentrale Dimension schulischer Anerkennungsprozesse von Kindern und Jugendlichen thematisiert und vor dem Hintergrund einer verstärkten ergebnisorientierten Ausrichtung des Lernens diskutiert. Dies erfolgt anhand einer Gruppe von Hauptschülerinnen und -schülern aus Nordrhein-Westfalen. Im ersten Abschnitt werden exemplarisch anhand eines Unterrichtsprotokolls (Auszüge) die Prekarität und die Bewältigungsstrategien dargestellt, die sich für die Jugendlichen aus der Konfrontation mit den schulischen Anforderungen ergeben bzw. auf diese folgen.

Im zweiten Abschnitt wird schulische Leistungsfähigkeit als eine Anerkennungsdimension allgemein diskutiert. Im Zentrum steht hier zum einen der Befund, dass fachbezogene schulische Leistungsanforderungen als normative Setzungen immer nur einen Ausschnitt möglicher, in diesem Fall gesellschaftlich erwünschter Kompetenzen sind. Die herkunftsbedingte Nähe bzw. Distanz zu diesen Kompetenzen verringert bzw. erhöht die Prekarität bei einer entsprechenden Konfrontation. Zum anderen wird darauf verwiesen, dass neben der fachbezogenen Leistungsfähigkeit gerade im Hinblick auf die Erziehung der Jugendlichen zu eigenständigen und demokratischen Staatsbürgern weitere Anforderungen an Schule gestellt werden, welche diese in die Lage versetzt, mit gesellschaftlichen Unterschieden in einer demokratisch organisierten Gesellschaft umzugehen.

Im dritten Abschnitt wird schließlich durch die Rekonstruktion bildungspolitischer Reformbemühungen, die Einführung von fachspezifischen Bildungsstandards und regelmäßigen Leistungsstandserhebungen, dargestellt, welche Risiken eine Engführung der schulischen Anerkennungsprozesse auf eine fachbezogene Leistungsfähigkeit beinhalten können.

*Eigener Anteil:* Diskussion der Konzeption, Verfassen des Abschnitts 4; Mitarbeit an Abschnitt 1 und 5; Schlusskorrektur

*Anteil Mitautorin:* Diskussion der Konzeption, Verfassen der Abschnitte 2 und 3; Mitarbeit an Abschnitt 1 und 5, Korrektur des gesamten Manuskripts

*Peer-review:* nein

*Schrift 6: Wiezorek, C./ Stark, S.: Jugend und der Wandel der Arbeitswelt. Zur Notwendigkeit eines jugendtheoretischen Perspektivwechsels: Jugend als Bewältigung von Abhängigkeit. In: Heitmeyer, W./ Mansel, J./ Olk, T. (Hrsg.) (2011): Individualisierung von Jugend. Weinheim und Basel: 85-95.*

In dem Beitrag wird das Phänomen Jugend und deren bis zu diesem Zeitpunkt dominierende theoretische Konstruktion als Statuspassage zwischen Schule und Arbeitswelt aufgegriffen. Diese hat, so die zentrale Annahme, auf Grund des Wandels der Arbeitswelt in den zurückliegenden Jahrzehnten seine Gültigkeit verloren. Die Erosion des Normalarbeitsverhältnisses, die Pluralisierung berufsbiographischer Möglichkeiten, die Verschiebung von beruflichen Statuspassagen und nicht zuletzt der dauerhafte Ausschluss eines Teils erwerbsfähiger Personen mit geringen Qualifikationen lassen eine solche Perspektive nicht länger als zeitgemäß erscheinen; würde sie doch Teile der Gesellschaft als Dauerjugendliche zurücklassen oder aber die Jugendphase derart dehnen, dass der Anschluss bspw. an rechtliche Konstruktionen von Jugend oder der Selbstbeschreibung der Betroffenen verloren ginge. Anstelle des Übergangs in die Arbeitswelt sollte daher die Bewältigung von Abhängigkeit als leitendes Paradigma für jugendtheoretische Überlegungen dienen, welches Alternativen zur Arbeitswelt, wie bspw. der Rückgriff auf Sozialleistungen, Familiengründung oder prekäre Beschäftigungsphasen beinhaltet.

Im ersten Abschnitt werden hierfür der Beruf als zentraler Bezugspunkt moderner Identität sowie zentrale Leitlinien des Wandels der Arbeitswelt dargestellt. Damit wird zugleich auf die nach wie vor hohe Bedeutung des Berufs und der Erwerbsarbeit und deren Relevanz für die Identitätsbildung Jugendlicher verwiesen. Im zweiten Abschnitt werden die Konsequenzen dieser Entwicklung für die Lebensphase Jugend skizziert und ein notwendiger jugendtheoretischer Perspektivwechsel dargelegt, in deren Mittelpunkt die Bewältigung von Abhängigkeit von der Herkunftsfamilie steht.

*Eigener Anteil:* Diskussion der Konzeption, Verfassen des Abschnitts 2; Mitarbeit an den Abschnitten 1 und 3; Schlusskorrektur

*Anteil Mitautorin:* Diskussion der Konzeption; Mitarbeit an Abschnitt 1 und 3, Korrektur des gesamten Manuskripts

*Peer-review:* ja

### 3.5 Studie zu steuerungstheoretischen Fragen im Bildungssystem

Die Auseinandersetzung mit Fragen der Steuerung des Bildungssystems „ist durch Konjunkturen gekennzeichnet“ (Weishaupt 2009:218), in deren Mittelpunkt, als verbindendes Glied, die Qualität schulischer Bildung steht. Da diese, wie bereits ausgeführt, durch die Ergebnisse internationaler und nationaler Vergleichsstudien seit der Jahrtausendwende massiv in Frage gestellt wurde, stellte die Suche und Etablierung eines neuen Steuerungssystems eine der zentralen bildungspolitischen Reformvorhaben in der Bundesrepublik im zurückliegenden Jahrzehnt dar (Altrichter u.a. 2007: 9). Ziel war und ist es hierbei, Steuerungsstrukturen im Bildungssystem so zu verändern, dass bei einem vergleichbaren Mitteleinsatz der schulische Bildungserfolg verbessert wird. In diesem Sinn geht es bei der Frage der ‚richtigen‘ Steuerung aus bildungspolitischer Sicht immer auch um Effizienz- und Effektivitätsgewinne, solange die bis zu diesem Zeitpunkt „in Deutschland vorrangige Inputsteuerung allein nicht zu den erwünschten Ergebnissen im Bildungssystem führt“ (KMK 2005: 5). Im Zentrum dieses Reformvorhabens stand somit der „Übergang von input-orientierten zu output-orientierten Steuerungsverfahren: Wurden bisher den Organisationseinheiten Ressourcen mit detaillierten haushaltsrechtlichen Vorgaben für die Zwecke ihrer Verwendung zur Verfügung gestellt, wirksame Verfahren einer systematischen Ergebnisfeststellung und -bewertung jedoch kaum entwickelt, so sollen die Dinge künftig gewissermaßen vom Kopf auf die Füße gestellt werden. Betont wird die Eigenverantwortung der Organisationseinheiten für den Einsatz ihrer Mittel unter zunehmender Lockerung formeller Bindungen. Kehrseite dieser Entwicklung ist die Verpflichtung, systematischer und genauer als bisher Rechenschaft über Arbeitsergebnisse abzulegen“ (Lange 1999:146). Dieser „Dezentralisierungssatz schulischer Steuerung“ (Weishaupt 2009: 218) ist, mit seiner Ausrichtung auf eine ‚bessere‘ Steuerung, somit immer auch normativ aufgeladen.

Dieser normative Aspekt in der bildungspolitischen Auseinandersetzung findet sich auch in dem innerhalb der Erziehungswissenschaft geführten Diskurs um steuerungstheoretische Fragen wieder. Als tragfähigster Ansatz zur Erforschung von Steuerungsprozessen kristallisierte sich der sogenannte *Governance-Ansatz* heraus, ohne dass hier zunächst auf ein disziplinär gefestigtes Konzept zurückgegriffen werden konnte. So wird *Governance* in der Erziehungswissenschaft nach wie vor auf mindestens zwei Thematisierungslinien verhandelt:

- 1) *Governance* wird als eine *Form der Steuerung selbst* betrachtet. Unter der Annahme, dass institutionelle Abläufe und Entscheidungsfindungen nicht zentral gesteuert und kontrolliert werden können, gilt es hier, unter Beachtung und Einbezug aller beteiligten Akteure, Handlungsabstimmungen zu initiieren und diese zumindest zu flankieren. Die Akteure in



einem Feld unterstehen in erster Linie einer „Selbstregulierung“ (Tillmann u.a. 2008:30) und folgen damit einer spezifischen Eigenlogik. Die Handlungskoordination erfolgt so immer in einem Akteursgeflecht, in dem „unterschiedliche Steuerungs- und Regelungsmechanismen nebeneinander bestehen“ (ebd.), die durch *Governance* miteinander vereint werden müssen. *Governance* wird hierbei als alternative Form der Steuerung - bspw. in Abgrenzung zur *kontextuellen Steuerung* oder der *zentralistisch-hierarchischen Steuerung* –verstanden, (Tillmann u.a. 2008) ohne dass hierbei jedoch zentrale Unterscheidungsaspekte konsequent herausgearbeitet werden.

- 2) *Governance* wird als ein *theoretischer Ansatz zu Erforschung von Steuerungshandeln bzw. der Handlungskoordination* in komplexe Organisationen konzeptualisiert (Altrichter u.a. 2007, Altmeier/Merki 2010, Lange/Schimank 2004). Ziel ist es hierbei, sich der Ansammlung von Koordinations- und Aushandlungsprozessen zwischen den Akteuren analytisch zu nähern, um „das Zustandekommen, die Aufrechterhaltung und die Transformation sozialer Ordnung und sozialer Leistungen in einem sozialen System [...] [zu] verstehen, [zu] erklären sowie Strategien für deren Gestaltung [zu] entwickeln“<sup>7</sup> (Altmeier/Merki 2010:27). In diesem Sinn wird hier ein funktionalistischer Ansatz verfolgt, in dem „handelndes Zusammenwirken hinsichtlich seiner Funktion und Dysfunktion für gesellschaftliche Ordnung untersucht, spezifiziert und als förderlichen oder abträglichen Beitrag zur Integration der Gesellschaft“ (Lange/Schimank 2004:26) untersucht wird.

Insbesondere die konzeptionelle Offenheit der letztgenannten Thematisierungslinie ermöglicht es, Schulentwicklungsprozesse umfassend in den Blick zu nehmen. Dies gilt umso mehr, wenn es sich um Entwicklungen handelt, die nicht auf bildungspolitische Impulse zurückgeführt werden können, sondern von einer oder mehreren Schulen und deren Umfeld ausgehen. Anders ausgedrückt, wenn es sich nicht um typische „top-down“ (Zymek u.a. 2011:505) Prozesse handelt; ein Bereich, der von Terhart als Ergebnis der „beachtlichen inneren Eigendynamik des Bildungssystems“ (2000: 123) identifiziert wurde, welcher „kaum zu kanalisieren, geschweige denn wirklich präzise zu steuern“ (ebd.) ist. Diesem Bereich widmet sich der abschließende eingereichte Beitrag [Schrift 7]. Dieser stellt vor dem Hintergrund der rechtlichen Rahmenbedingungen die Entwicklung einer Thüringer Regelschule zu einer Schule mit ganztägigem Angebot in den Mittelpunkt, welcher anhand von in der Governance-Forschung etablierten *Steuerungs-Modi* steuerungstheoretisch reformuliert wird.

---

<sup>7</sup> Im Original kursiv gehalten.

### 3.6 Zusammenfassung der Schriften zu diesem Kapitel

*Schrift 7: Stark, S.: Governance-Mechanismen im Praxistest. Steuerungstheoretische Kategorien am Beispiel einer Ganztagsschulentwicklung in Thüringen. [Eingereicht in der Fachzeitschrift Die Deutsche Schule.]*

In dem Artikel wird am Fallbeispiel der Entwicklung einer Regelschule in Thüringen zu einer Schule mit ganztägigem Angebot zwischen den Jahren 2003 und 2012 exemplarisch deutlich gemacht, wie abseits von geplanten Reformvorhaben schulische Entwicklungsvorhaben realisiert werden und welche Steuerungsprozesse dabei zu beobachten sind. Dies geschieht in der Anwendung zweier von Lange und Schimank (2004) sowie von Mayntz und Scharpf (1995) formulierten analytischen Rahmen für Steuerungshandeln: dem *Modus der Handlungsabstimmung* und dem *Grad an Verbindlichkeit bei der Herstellung kollektiver Handlungsfähigkeit*. Hierfür werden in Kapitel 1 zunächst die von den genannten Autoren konzipierten theoretischen Rahmen dargestellt und modifiziert. Zum einen die Modi der *Anpassung*, *Beeinflussung* oder *Verhandlung* und zum anderen die Modi *Netzwerk*, *Polyarchie* und *Hierarchie* mit ihren jeweiligen Charakteristika.

Im 2. Kapitel wird die Entwicklung der Schule auf der Basis von Interviewaussagen der Leiterin und der Stellvertreterin der Regelschule rekonstruiert. Abschließend erfolgt in Kapitel 3 die inhaltliche Zusammenführung in Form einer steuerungstheoretischen Diskussion dieser Entwicklung. Hierbei wird insbesondere deutlich herausgestellt, dass bei schulinitiierten Entwicklung in erster Linie der Modus der *Anpassung* zum Tragen kommt. Dies gilt sowohl im Hinblick auf die bestehenden gesetzlichen Rahmenbedingungen als auch auf die zur Verfügung stehenden Ressourcen. Ferner wird deutlich, dass dies insbesondere im bestehenden Netzwerk passiert. Die sich so ergebenden Entwicklungsmöglichkeiten können mit den eingeführten Modi analytisch gefasst und dokumentiert werden, zugleich werden aber auch die Grenzen der Anpassung und des eigenen Netzwerkes deutlich. Diese werden dann spürbar, wenn die von der Schule getragene Entwicklung die Regelzuweisungen überschreitet und eine Reaktion der Bildungsadministration erforderlich würde.

*Peer-review: ja*

#### 4. Literatur

- Altrichter, H./Maag Merki, K. (2010): Steuerung der Entwicklung des Schulwesens. In: H. Altrichter/ K. Maag Merki (Hrsg.): Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem: S.15-39). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Altrichter, H. (2015): Governance – Steuerung und Handlungskoordination bei der Transformation von Bildungssystemen. In: Abs, H.J., Brüsemeister, Th., Schemmann, M., Wissinger, J. (Hrsg.): Governance im Bildungssystem. Analysen zur Mehrebenenperspektive, Steuerung und Koordination, VS-Verlag, S. 21-63.
- Altrichter, H. (2011): Wie steuert sich ein Schulsystem? Annäherung an einen Begriff mit Konjunktur. In: Knoke, A./ Durdel, A.: Steuerung im Bildungswesen, VS-Verlag, S.121-132.
- Altrichter, H./Maag Merki, K. (2010): Steuerung der Entwicklung des Schulwesens. In: H. Altrichter/ K. Maag Merki (Hrsg.): Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem: S.15-39). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Altrichter, H./ Brüsemeister, T./ Wissinger, J. (2007): Einführung. In: Altrichter, H./ Brüsemeister, T./ Wissinger, J. (Hrsg.): Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem, VS Verlag, S. 9-13.
- Avenarius, H. (2007). Widersprüche bei der Steuerung des Schulwesens in Deutschland. Einige Bemerkungen aus rechtlicher Sicht. In Molt, P. & Dickow, H. (Hrsg.). Kulturen und Konflikt im Vergleich. Festschrift für Theodor Hanf (S. 873–884). Baden-Baden: Nomos.
- Avenarius, H. (2002): Welche Rechte und Pflichten haben Lehrkräfte, Schulleitung und Schulaufsicht bei der Qualitätsentwicklung der Schulen und bei der Sicherung gleicher Lebenschancen. In: Zeitschrift für Bildungsverwaltung, Jg. 17, H.2:5-17.
- Bastian, Johannes (1998), Autonomie und Schulentwicklung. Zur Entwicklungsgeschichte einer neuen Balance von Schulreform und Bildungspolitik.: Ders. (Hrsg.), Pädagogische Schulentwicklung. Schulprogramm und Evaluation, Hamburg: Bergmann und Helbig, S.13-24.
- Bellmann, J. (2006), Bildungsforschung und Bildungspolitik im Zeitalter Neuer Steuerung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 52. Jg. H.4:487-504.
- Berkemeyer, N. (2015). Ausbau von Ganztag: Regelungen und Umsetzungsstrategien in den Bundesländern. Gütersloh.
- Berkemeyer, N. (2010): Die Steuerung des Schulsystems – Theoretische und praktische Explorationen. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Blumenthal J. (2005): Governance – eine kritische Zwischenbilanz. In: Zeitschrift für Politikwissenschaft, 15. Jg., H. 4, S. 1149-1180.
- Böttcher, W./ Maykus, S./ Altermann, A./ Liesegang, T. (2011): Multiprofessionelle Kooperation an Ganztagsschulen. In Speck, K./ Olk, T./ Böhm-Kasper, O./ Stolz, H.-J./ Wiezorek, C.: Ganztagsschule Kooperation und Professionsentwicklung, Juventa, S. 102-113.
- Böttcher, W./ Görtz, P./ Meetz, F./ Ottmann, A. (2006), Budgetierung und ihre pädagogisches Potenzial. Eine Skizze mit betriebswirtschaftlichen und internationalen Bezügen. In: RdJB, Heft 4:433-447.
- Böttcher, W. (2005), Soziale Auslese und Bildungsreform. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, H.12:7-13.

- Böttcher, W. (2001), Ist ein Dialog zwischen Pädagogik und Ökonomie möglich? In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg.47:893-911.
- Brümmer, F./ Rollett, W./ Fischer, N. (2011): Prozessqualität der Ganztagsangebote aus Schülersicht. In: Fischer, N. /Holtappels, H.G. / Klieme, E. / Rauschenbach, T. /Dtecher, L. / Züchner, I., Ganztagschule: Entwicklung, Qualität, Wirkung. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen, Juventa, S. 162-186.
- Dahrendorf, R. (1966). Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik. Hamburg: Nannen-Verlag.
- Demmer, M. (2003), Bildungsstandards: Selektion perfektionieren oder überwinden? In: Die Deutsche Schule, 95.Jg., H.2:135-138
- Deutscher Bundestag (2015) [Drucksache 18/4268]: Bericht der Bundesregierung über den Stand des Ausbaus der Kindertagesbetreuung für Kinder unter drei Jahren für das Berichtsjahr 2014 und Bilanzierung des Ausbaus durch das Kinderförderungsgesetz (Fünfter Bericht zur Evaluation des Kinderförderungsgesetzes).
- Deutscher Bundestag (2012) [Drucksache 17/8301]: Antwort der Bundesregierung auf die Kleine Anfrage – Wissensbasierte Entwicklung des Bildungswesens.
- Deutscher Bundestag (2011) [BT-Drs. 17/7699]: Bericht der Bundesregierung zur demografischen Lage und künftigen Entwicklung des Landes (Demografiebericht).
- Deutscher Bundestag (2009) [BT-Drs. 17/44]: Jahresgutachten 2009/10 des Sachverständigenrates zur Begutachtung der gesamtwirtschaftlichen Entwicklung.
- Deutscher Bundestag (2005) [Drucksache 15/6014]: Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. Berlin: Deutscher Bundestag.
- Deutscher Bundestag (1974) [BT-Drs. 7/1474]: Bildungsgesamtplanung. Abrufbar unter: <http://dipbt.bundestag.de/doc/btd/07/014/0701474.pdf>
- Fend, H. (2000), Qualität und Qualitätssicherung im Bildungswesen. Wohlfahrtsstaatliche Modelle und Marktmodelle. In: Zeitschrift für Pädagogik, 41. Beiheft, S.55-72.
- Fischer, N./ Stecher, L. (2013). Öffnung von Schule und individuelle Förderung: Ergebnisse aus der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG). SchulVerwaltung NRW, 11, 310-311.
- Guckelberger, A. (2008): Bildungsevaluation als neue Gemeinschaftsaufgabe gemäß Art. 91 b Abs. 2 GG. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens, Heft 3:267-282.
- Holtappels, H.G./ Jarsinski, S./ Rollett, W. (2011): Teilnahme als Qualitätsmerkmal für Ganztagschulen. In: Fischer, N. /Holtappels, H.G. / Klieme, E. / Rauschenbach, T. /Dtecher, L. / Züchner, I., Ganztagschule: Entwicklung, Qualität, Wirkung. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen, Juventa, S. 97-119.
- Holtappels, H. G./ Klieme, E./ Radisch, F./ Rauschenbach, T. / Stecher, L. (2007): Forschungsstand zum ganztägigen Lernen und Fragestellungen in StEG. In: Holtappels, Heinz Günter/ Klieme, Eckhard/ Rauschenbach, Thomas /Stecher, Ludwig (Hrsg.): Ganztagschule in Deutschland: Ergebnisse der Ausgangserhebung der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG). Weinheim und München: Juventa, S. 37-50.
- Honneth, A. (2003). Umverteilung als Anerkennung. Eine Erwiderung auf Nancy Fraser. In Fraser, N. & Honneth, A., Umverteilung oder Anerkennung? (129–225). Frankfurt/M: Suhrkamp.

- Hradil, S. (2005): Soziale Ungleichheit in Deutschland (8.Auflage), Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaft.
- Hufen, F. (2005): Die Einflussnahme des Bundes auf die Schul- und Hochschulpolitik durch direkte und indirekte Finanzausweisungen. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens, Heft 3:323-334.
- Jung, P. (2004): Investitionsprogramm Zukunft Bildung und Betreuung. In: Pädagogische Führung, Heft: 3:114-116.
- Kahnert, J., Eickelmann, B., Lorenz, R. & Bos, W. (2015). Die Steuerungsfunktion von zentralen Abiturprüfungen – Analysen und kontroverse Einschätzungen der Aufgabenschwierigkeit- und fairness und mögliche Rückkopplungen auf den Unterricht. In H.J. Abs, T. Brüsemeister, M. Schemmann, J. Wissinger (Hrsg.), Governance im Bildungswesen zwischen Steuerung, Koordination und Marktgeschehen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 89–115.
- Klime, E./ Prenzel, M. (2011): Doch, PISA hilft den Schulen. In: Zeitonlinie. Abrufbar unter: <http://www.zeit.de/2011/05/C-Pisa-Replik> [19.06.2017]
- Klieme, E./ Jude, N./ Köller, O./; Prenzel, M. / Baumert, J. (2010): PISA 2000-2009: Bilanz der Veränderungen im Schulsystem. In: Klieme, E./ Artelt, C./ Hartig, J./ Jude, N./ Köller, O./; Prenzel, M. /; Schneider, W./ Stanat, P.: PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt; Münster, Waxmann S. 277-300.
- Klime, E./ Tenorth, H-E./ Vollmer, H./ Gruber, H./ Döbrich, P./ Blum, W. / Avenarius, H./ Heiss, K./ Rost, J./ (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Abrufbar unter: [https://www.bmbf.de/pub/Bildungsforschung\\_Band\\_1.pdf](https://www.bmbf.de/pub/Bildungsforschung_Band_1.pdf).
- KMK (2012): Ergebnisse der 337. Plenarsitzung der Kultusministerkonferenz am 8./9. März in Berlin. Abrufbar unter: <https://www.kmk.org/presse/pressearchiv/mitteilung/ergebnisse-der-337-plenarsitzung-der-kultusministerkonferenz-am-89-maerz-in-berlin.html> [19.06.2017]
- KMK (2011): Allgemein bildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland – Statistik 2005 bis 2009. Abrufbar unter: [http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/GTS\\_2009\\_Bericht\\_Text.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/GTS_2009_Bericht_Text.pdf) [02.02.2012]
- KMK (2006): Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz zum Bildungsmonitoring. Abrufbar unter: <https://www.kmk.org/dokumentation-und-statistik/beschluesse-und-veroeffentlichungen.html>
- KMK (2005): Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz. Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung. Abrufbar unter: <https://www.kmk.org/dokumentation-und-statistik/beschluesse-und-veroeffentlichungen.html>
- KMK (2002a): Statement zur Vorstellung und Bewertung der PISA-E Studie am 25. Juni 2002. Abrufbar unter: <https://www.kmk.org/presse/pressearchiv/mitteilung/statement-zur-vorstellung-und-bewertung-der-pisa-e-studie-am-25-juni-2002.html>
- KMK (2002b): PISA 2000 – Zentrale Handlungsfelder. Zusammenfassende Darstellung der laufenden Maßnahmen in den Ländern. Abrufbar unter: <http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2002/massnahmen.pdf>
- KMK (2001): Pressemitteilung zur 296. Plenarsitzung der Kultusministerkonferenz am 05./06. Dezember 2001 in Bonn. Abrufbar unter: <http://www.kmk.org/presse-und-aktuelles/pm2001/296plenarsitzung.html>

- Kuhn, H. P. & Fischer, N. (2014). Soziale Beziehungen in der Ganztagsschule – Ausgewählte Ergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen (StEG). In: Tillack, C./ Fetzer, J./ Fischer, N.: Beziehungen in Schule und Unterricht. Teil 2. Soziokulturelle und schulische Einflüsse auf pädagogische Beziehungen, Prolog-Verlag, S. 103 - 117.
- Kuhn, H.P./ Fischer, N. (2011): Entwicklung von Wohlbefinden und motivationalen Orientierungen in der Ganztagsschule. In: Fischer, N. /Holtappels, H.G. / Klieme, E. / Rauschenbach, T. /Dtecher, L. / Züchner, I., Ganztagsschule: Entwicklung, Qualität, Wirkung. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen, Juventa, S. 207-226.
- Lange, H. (2003), Schulaufsicht zwischen normativen Anforderungen und faktischen Wirkungsmöglichkeiten. In: Zeitschrift für Pädagogik, 47. Beiheft Jg.49:137-155.
- Lange, H. (1999), Qualitätssicherung in Schulen. In: Die Deutsche Schule, Jg.91:144-159.
- Lange, S./Schimank, U. (2004): Governance und gesellschaftliche Integration. In: Lange, S./Schimank, U. (Hg.): Governance und gesellschaftliche Integration. Wiesbaden, S. 9–44.
- Lersch, R. (2006), Unterricht zwischen Standardisierung und individueller Förderung. In: Die Deutsche Schule, 98.Jg., H.1:28-40
- Ludwig, H. (2005): Die Entwicklung der modernen Ganztagsschule. In: Ladenthin, V./ Rekus, J.: Die Ganztagsschule: Alltag, Reform, Geschichte, Theorie, Weinheim, S. 261-277.
- Mattes, M. (2009): Ganztagerziehung in der DDR, 'Tagesschule' und Hort in den Politiken und Diskursender 1950er- bis 1970er-Jahre. In: Zeitschrift für Pädagogik (Beiheft) 55, Nr. 1 (2009), S. 230-246.
- Mayntz, R./Scharpf, F. W. (1995): Steuerung und Selbstorganisation im staatsnahen Sektor. In: Mayntz, R./Scharpf, F. W. (Hrsg.): Gesellschaftliche Selbstregelung und politische Steuerung. Frankfurt amMain: Campus, S. 9–38.
- Merten, R. (2008): Die soziale Seite der Bildung. Ein sozialpädagogischer Blick auf PISA und PISA-E. In: Otto, H.-U./Rauschenbach, T., Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen. Wiesbaden, S. 41-59.
- OECD (o.J.): OECD-Konvention. Abrufbar unter:  
<https://www.oecd.org/berlin/dieoecd/ubereinkommenuberdieorganisationfurwirtschaftlichezusammenarbeitundentwicklung.htm>
- Preuß, B., Wissinger, J., & Brüsemeister, T. (2015): Einführung der Schulinspektion: Struktur und Wandel regionaler Governance im Schulsystem. In H. J. Abs, T. Brüsemeister, M. Schemmann & J. Wissinger, (Hrsg.), *Governance im Bildungssystem - Analysen zur Mehrebenenperspektive, Steuerung und Koordination*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S.117-142.
- Payk, B. (2009). Deutsche Schulpolitik nach dem PISA-Schock. Wie die Bundesländer auf die Legitimationskrise des Schulsystems reagieren. Hamburg: Verlag Dr. Kovac.
- Rawls, J. (1988): Eine Theorie der Gerechtigkeit. Frankfurt am Main, Verlag Suhrkamp.
- Reuter, L. (2003), Erziehungs- und Bildungsziele aus rechtlicher Sicht. In: Zeitschrift für Pädagogik, 47. Beiheft Jg.49:28-48.
- Rolfes, M. (2011): Ganztagsschulen im räumlichen Fokus: Potenziale und Herausforderungen aus der Sicht von Stadt- und Regionalforschung. In: Speck, K.; Olk, Th.; Böhm-Kasper, O.; Stolz, H.-J.; Wiezorek, Ch. (Hrsg.): Ganztagsschulische Kooperation und Professionsentwicklung. Weinheim und Basel. Beltz Juventa. S. 197–211.

- Rollett, W./ Holtappels, H. G. / Bergmann, K. (2008): Anspruch und Wirklichkeit von Ganztagsschule. In: Coelen, Thomas/ Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 899-909.
- Rürup, M./ Heinrich, M. (2007): Schulen unter Zugzwang – Die Schulautonomiegesetzgebung der deutschen Länder als Rahmen der Schulentwicklung. In: Altrichter, Herbert/ Brüsemeister, Thomas/ Wissinger, Jochen, Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S.157-183.
- Rürup, M (2007): Innovationswege im deutschen Bildungssystem. Die Verbreitung der Idee „Schulautonomie im Ländervergleich, VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schaefer, C. (2003): Schulautonomie und nationale Bildungsstandards. Erfolg versprechende Reformansätze nach PISA? In: Politische Studien, 54.Jg., H.390:36-48.
- Schaefer, C. (2002), Der soziologische Neo-Institutionalismus. Eine organisationstheoretische Analyse- und Forschungsperspektive auf schulische Organisationen. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 48, H.6:835-855.
- Schwippert, K. (2005), Vergleichende Lernstandsuntersuchungen, Bildungsstandards und die Steuerung von schulischen Bildungsprozessen. In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik Online 8. [http://www.bwpat.de/ausgabe8/schwippert\\_bwpat8.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe8/schwippert_bwpat8.pdf)
- Stanat, P., Artelt, C., Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W., Schümer, G., Tillmann, K.-J. & Weiss, M. (2002). PISA 2000: Die Studie im Überblick – Grundlagen, Methoden und Ergebnisse. Berlin: Max-PlanckInstitut für Bildungsforschung. Abrufbar unter: [https://www.mpib-berlin.mpg.de/Pisa/PISA\\_im\\_Ueberblick.pdf](https://www.mpib-berlin.mpg.de/Pisa/PISA_im_Ueberblick.pdf)
- StEG (2016): Ganztagsschule: Bildungsqualität und Wirkungen außerunterrichtlicher Angebote. Ergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen 2012–2015. Abrufbar unter: <https://www.projekt-steg.de/news/qualit%C3%A4t-und-wirkungen-von-ganztagsangeboten-brosch%C3%BCre-zu-neuen-forschungsbefunden-von-steg>
- Steiner, C. (2015). Neue Schule, alte Hürden? Ausbaustrategien, Inanspruchnahme und Einschätzungen schulischer Ganztagsangebote. In: Maschke, Sabine/ Schulz-Gade, Gunhild/Stecher, Ludwig: Jahrbuch Ganztagsschule 2016. Wie sozial ist die Ganztagsschule? Wochenschau-Verlag: Schwalbach, S. 29-40.
- Steiner, C. (2011): Teilnahme am Ganztagsbetrieb. Zeitliche Entwicklung und mögliche Selektionseffekte. In: Fischer, N. /Holtappels, H.G. / Klieme, E. / Rauschenbach, T. /Dtecher, L. / Züchner, I., Ganztagsschule: Entwicklung, Qualität, Wirkung. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen, Juventa, S. 57-75.
- Stetter, R. (2003): Kollusives Zusammenwirken von Bund und Ländern beim Ganztagsschulprogramm. In: Zeitschrift für Gesetzgebung, S. 315-324.
- Tacke, V. (2006), Schulreform als aktive Deprofessionalisierung? Zur Semantik der Lernenden Organisation im Kontext der Erziehung. In: Klatetzki, Thomas/ Tacke, Veronika, Organisation und Profession, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 165-198.
- Tenorth, H. E. (2004), Bildungsstandards und Kerncurriculum. Systematischer Kontext, bildungstheoretische Probleme. In: Zeitschrift für Pädagogik, 50.Jg., H.5:650-661.
- Tenorth, H. E. (1994): „Alle alles zu lehren“ Möglichkeiten und Perspektiven allgemeiner Bildung, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

- Terhart, E. (2002): Wie können die Ergebnisse von vergleichenden Leistungsstudien systematisch zur Qualitätsverbesserung in Schulen genutzt werden? In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 48, H.1:91-100.
- Terhart, E. (2000), Zwischen Aufsicht und Autonomie. Geplanter und ungeplanter Wandel im Bildungsbereich. In: Neue Sammlung 40 Heft 1:123-140.
- Tillmann, K.-J./Dedering, K./Kneuper, D./Kuhlmann, C./Nessel, I. (2008): PISA als bildungspolitisches Ereignis. Fallstudie in vier Bundesländer, Wiesbaden: VS.
- Tillmann, K.-J. (2000), Sozialisation – soziales Lernen – Erziehung oder: Schule ist mehr als Fachunterricht. In: Frommel, Bernd/ Klemm, Klaus/ Rösner, Ernst/ Tillmann, Klaus-Jürgen (Hrsg.), Schule am Ausgang des 20. Jahrhunderts. Gesellschaftliche Ungleichheit, Modernisierung und Steuerungsprobleme im Prozess der Schulentwicklung. Festschrift für Hans-Günter Rolff zum 60. Geburtstag, Weinheim: Juventa Verlag, S.133-146.
- Vogel, P. (2008): Bildung, Lernen, Erziehung, Sozialisation. In: Coelen, T./ Otto, H.-U.: Grundbegriffe Ganztagsbildung, VS Verlag, S. 118-127.
- (VV) Verwaltungsvereinbarung Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung. Abrufbar unter:[http://www.bmbf.de/pub/20030512\\_verwaltungsvereinbarung\\_zukunft\\_bildung\\_und\\_betreuung.pdf](http://www.bmbf.de/pub/20030512_verwaltungsvereinbarung_zukunft_bildung_und_betreuung.pdf) [18.03.2009]
- Weiß, M. (2005), Ökonomie des Schulwesens. In: Zeitschrift für Bildungsverwaltung, Jg. 20, H.1-2:31-41.
- Weishaupt, H. (2009): Finanzierung und Recht als Ansatzpunkte schulpolitischer Steuerung. Eine Ideenskizze. In: Die Deutsche Schule, Jg. 101, H 3; S. 2017-223.
- Wiezorek, C./Dieminger, B./Hörnlein, S. (2011): „Wobei wir natürlich im ländlichen Raum die Probleme haben“. Kooperation von Ganztagschulen in ländlichen Räumen. In: Speck, K./Olk, T./Böhm-Kasper, O./Stolz, H.J./Wiezorek, C.: Ganztagsschulische Kooperation und Professionsentwicklung. Studien zu multiprofessionellen Teams und sozialräumlicher Vernetzung. Weinheim und München: 154-169.
- Winterhoff, C. (2005): Finanzielle Förderung von Ganztagschulen und Juniorprofessuren durch den Bund? In: Juristen Zeitung, Heft 2:59-67.
- Wurster, S./ Richter, D./ Lenski, A. (2017): Datenbasierte Unterrichtsentwicklung und ihr Zusammenhang zur Schülerleistung. In Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Heft 4; S. 628-650.
- Züchner, I./ Fischer, N. (2011): Ganztagschulentwicklung und Ganztagschulforschung. In: Fischer, Natalie/ Holtappels, Heinz Günter/ Klieme, Eckhard/ Rauschenbach, Thomas /Stecher, Ludwig/ Züchner, Ivo (Hrsg.): Ganztagschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG). Weinheim und München: Juventa, S. 9-17.
- Zymek, B./Wendt, S. /Hegemann, M. /Ragutt, F.: Regional Governance und kommunale Schulentwicklungspolitik im Prozess des Rück- und Umbaus regionaler Schulangebotsstrukturen. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jahrgang 57, 2011, Heft 3: 497-512.



## **5. Gesamtverzeichnis der eingereichten Schriften**

Schrift 1:

- 5.1 Wiezorek, C./ Stark, S./ Dieminger, B. (2011): „Wissen Sie, die Infrastruktur ist einfach nicht so, dass ich aus dem Vollen schöpfen kann“ – Ganztagschulentwicklung in ländlichen Räumen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Heft 3, S. 109-124.

## 8 „Wissen Sie, die Infrastruktur ist einfach nicht so, dass ich aus dem Vollen schöpfen kann“ – Ganzttagsschulentwicklung in ländlichen Räumen

Christine Wiezorek · Sebastian Stark · Benno Dieminger

**Zusammenfassung:** Der Beitrag geht sozialräumlichen Aspekten der Ganzttagsschulentwicklung nach, die sich auf bundeslandbezogene Spezifika sowie auf die Besonderheiten ländlicher Räume beziehen. Dabei werden zunächst die bundeslandspezifischen Rahmenbedingungen zur Ausgestaltung der Ganzttagsschule in Rheinland-Pfalz und Thüringen skizziert. Deutlich werden hier die Unterschiede in der landespolitischen Flankierung der Ganzttagsschulentwicklung sowie dass in beiden Bundesländern Strukturbedingungen der Ländlichkeit nicht berücksichtigt werden. Anschließend wird anhand von Ergebnissen aus Interviews mit den schulischen Akteuren der Einfluss von landesrechtlichen Rahmenbedingungen sowie von den Strukturbedingungen der Ländlichkeit auf die jeweilige Ganzttagsschulentwicklung diskutiert: Am Beispiel der Entwicklung einer ländlichen Ganzttagsschule in Thüringen wird zum einen aufgezeigt, inwiefern durch die landesrechtlichen Bedingungen die Ganzttagsschulentwicklung beeinflusst wird. Zum anderen werden Problematisierungen im Hinblick auf die Ausgestaltung der Ganzttagsschule thematisiert, die von den Befragten beider Bundesländer in Verbindung mit Strukturmerkmalen des Ländlichen gebracht worden sind.

**Schlüsselwörter:** Ganzttagsschule · Ländliche Räume · Sozialräumliche Disparitäten · Bildungssystem

© VS Verlag für Sozialwissenschaften 2011

Dr. C. Wiezorek (✉) · S. Stark, M.A.  
 Institut für Erziehungswissenschaft, Lehrstuhl für Sozialpädagogik und außerschulische Bildung,  
 Friedrich-Schiller-Universität Jena, Am Planetarium 4, 07737 Jena, Deutschland  
 E-Mail: Christine.Wiezorek@uni-jena.de

S. Stark, M.A.  
 E-Mail: Sebastian.Stark@uni-jena.de

B. Dieminger  
 Institut für Erziehungswissenschaft, Lehrstuhl für Schulpädagogik und Didaktik  
 Friedrich-Schiller-Universität Jena, Am Planetarium 4, 07737 Jena, Deutschland  
 E-Mail: Benno.Dieminger@uni-jena.de

### **“You must know the infrastructure of rural areas is really not such that I can draw on abundant resources” – Development of all-day schools in rural areas**

**Abstract:** This article examines regional aspects of the development of all-day schools which are related to the specifics of different federal states and the particularities of rural areas. First, the specific conditions for the design of all-day schools in Thuringia and Rhineland-Palatinate are outlined. Here, large differences in the support of all-day schools by regional politics become apparent. On the other hand, in both federal states the structural conditions of rural areas are not taken into account when designing all-day schools. Then the influence of federal state law and the influence of the structural conditions of rural areas on the development of all-day schools are discussed on the basis of results from interviews with involved persons: Using the example of a rural all-day school in Thuringia, it is demonstrated how the development of all-day schools is influenced by the specifics of federal state law. Furthermore, problems regarding the design of all-day schools are discussed which have been associated with the structural characteristics of rural areas by the interviewed persons.

**Keywords:** All-day school · Rural areas · Social area disparity · Educational system

## **8.1 Einführung**

Zu den in der sozial- und erziehungswissenschaftlichen Forschung zur Ganztagschule bislang vernachlässigten Bereichen gehört die systematische Analyse der regionenspezifischen Besonderheiten der Ausgestaltung von ganztägigen Bildungsangeboten. Einerseits spielen die landesspezifischen Regelungen zur Etablierung bzw. Ausgestaltung von Ganztagschulen sowie darauf bezogener Kooperation von Jugendhilfe und Schule in der wissenschaftlichen Diskussion kaum eine Rolle. Andererseits wird die Spezifik ländlicher Räume bislang nicht thematisiert und das, obwohl regionale Lebensbedingungen zu den zentralen Strukturmerkmalen im Hinblick auf die Ermöglichung sozialer und gesellschaftlicher Teilhabe für Kinder und Jugendliche gezählt werden (BT-Drs. 15/6014 2005, S. 75 ff.).

Anhand von Ergebnissen aus dem Forschungsprojekt zu „Ganztagschulen in ländlichen Räumen (GaLÄR)“ wollen wir im Beitrag diese beiden *sozialräumlichen* Aspekte der Ganztagschulentwicklung fokussieren, die einerseits auf *bundeslandbezogene Spezifika* und andererseits auf die *Besonderheiten ländlicher Räume* gegenüber den städtischen bezogen sind. Damit kann insgesamt verdeutlicht werden, dass den „mit Blick auf die Bildungschancen von Kindern und Jugendlichen im ländlichen Raum ... große(n) planerische(n) und politische(n) Herausforderungen“ (BT-Drs. 15/6014 2005, S. 89), auf die bereits der 12. Kinder- und Jugendbericht hingewiesen hat, bislang zu wenig Rechnung getragen wird.

Das Forschungsprojekt „Ganztagschulen in ländlichen Räumen“ der Universität Jena und der Agrarsozialen Gesellschaft Göttingen wurde in zwei Teilprojekten vom Bundesministerium für Bildung und Forschung sowie dem Europäischen Sozialfond für die Laufzeit von März 2008 bis zum Juni 2010 gefördert. Während die Göttinger Kollegen den Auswirkungen der Implementierung von Ganztagschulen im Sekundarbereich auf dörfliche Sozialräume nachgingen, interessierten im Jenaer Teilprojekt vor allem die regionenspezifischen Merkmale der Kooperation zwischen Schulen mit einem ganztägi-

gen Bildungsangebot im Sekundarbereich und den Trägern der Jugendarbeit in ländlichen Räumen. Mittels der Erforschung der jeweiligen bildungs- und sozialpolitischen Rahmenbedingungen in zwei Bundesländern, der jeweiligen sozialräumlichen Gegebenheiten in je zwei ländlichen Regionen pro Bundesland, der Vernetzung der einzelnen Schulen und der Träger der Jugendarbeit auf institutioneller Ebene sowie der konkreten Kooperation der an der Ausgestaltung ganztägiger Bildungsangebote beteiligten Akteure war es das Ziel des Projektes, Erkenntnisse zu den Gelingens- und den Gefährdungspotenzialen in der Zusammenarbeit zwischen Schule und Jugendarbeit im Hinblick auf die Ausgestaltung von Ganztagsschulangeboten zu generieren.

Dies geschah im Vergleich von vier ländlichen Regionen in den Bundesländern Rheinland-Pfalz und Thüringen, wobei in jeder Region drei Schulen, davon mindestens eine Ganztagschule, den Ausgangspunkt der Untersuchung darstellten. Insgesamt wurden ca. 50 leitfadengestützte, offene Interviews mit zentralen schulischen und außerschulischen Akteuren an den insgesamt 12 Schulstandorten und den Einzugsdörfern der Umgebung durchgeführt. Darüber hinaus bildete die Analyse bundes- und landesspezifischer rechtlicher Vorgaben und Ausführungsvorschriften zur Ganztagschule sowie zur Kooperation zwischen Schule und Jugendhilfe einen Schwerpunkt der Forschungsarbeit.

Wie bereits erwähnt, stehen die *sozialräumlichen Aspekte der Ganztagschulentwicklung* im Fokus des Beitrags, während auf Fragen der Kooperation zwischen Ganztagschule und Jugendarbeit nur am Rande eingegangen wird. Im Folgenden werden die bundeslandspezifischen Rahmenbedingungen zur Ausgestaltung der Ganztagschule in Rheinland-Pfalz und Thüringen skizziert. Dabei wird deutlich, dass – neben vielen Unterschieden – für beide Bundesländer gilt, dass Strukturbedingungen der Ländlichkeit im Hinblick auf die Ausgestaltung von (Ganztags-)Schule nicht berücksichtigt werden. Der Einfluss von landesrechtlichen Rahmenbedingungen sowie von den Strukturbedingungen der Ländlichkeit auf die jeweilige Ganztagschulentwicklung wird anschließend anhand von Ergebnissen aus Interviews mit den von uns befragten schulischen Akteuren dargestellt.

## 8.2 Zu den landesrechtlichen Rahmenbedingungen der Gestaltung von Ganztagschulen

Im Hinblick auf rechtliche Rahmenbedingungen für die Gestaltung ganztägiger und kooperativer Bildungsangebote liegen mit Rheinland-Pfalz und Thüringen zwei Bundesländer vor, die hinsichtlich der Entwicklung und Unterstützung von Ganztagsschulformaten in ihrer Schullandschaft kaum unterschiedlicher sein können. Dies wird im Folgenden ausgeführt.

### 8.2.1 Rheinland-Pfalz: Landespolitisch aktiv flankierte Ganztagschulentwicklung für alle Schularten

Nach der rheinland-pfälzischen Landtagswahl 2001 einigten sich die Regierungsparteien SPD und FDP in der Koalitionsvereinbarung darauf, „in der nächsten Legislaturperiode einen bildungs- und familienpolitischen Schwerpunkt mit dem Aufbau eines Ganztags-

angebots für alle Schularten zu setzen“ (Koalitionsvereinbarung 2001). Fünf Jahre später war die anvisierte Anzahl von 300 Ganztagsschulen im Land erreicht. Im Mittelpunkt des Aufbauprogramms stand dabei ein Ganztagsschulmodell, das in der Fassung des Schulgesetzes vom 30. März 2004 die Bezeichnung *Ganztagsschule in Angebotsform* erhielt. Neu war dieses Modell dahingehend, als dass die Anmeldung zur Teilnahme auf Freiwilligkeit beruht; wenn die Anmeldung allerdings erfolgt, diese für ein Schuljahr bindend ist. Das Modell steht damit konzeptionell zwischen den beiden bis dahin praktizierten Modellen: zum einen die verpflichtende Ganztagsschule, die bis zu diesem Zeitpunkt mehrheitlich an Sonder- bzw. Förderschulen zu finden war und zum anderen die Ganztagsschule in offener Form, eine Form der Ausgestaltung der Halbtagschule mit nachmittäglichen Betreuungsangeboten. Die Ganztagsschule in Angebotsform erstreckt sich „auf die Vormittage und vier Nachmittage einer Woche. Sie kann Unterricht auf den Nachmittag legen und hält weitere pädagogische Angebote vor“ (§ 14 SchulG).

Zentral für die grundlegende Zusammenarbeit zwischen Schule und Jugendhilfe ist die in § 19 SchulG vorgenommene Forderung, nach der Schulen in Rahmen der Erfüllung ihrer Aufgaben mit „außerschulischen Einrichtungen und Institutionen, deren Tätigkeit für die Lebenssituation junger Menschen wesentlich ist“, zusammenarbeiten sollen. In diesem Sinn wird hier der einseitigen Verpflichtung zur Zusammenarbeit der Kinder- und Jugendhilfe mit Schulen, wie sie das SGB VIII vorsieht, auf schulischer Seite entsprochen. Seit 1994 wird von der Landesregierung zudem die Ausweitung von Angeboten der Jugendhilfe an Schulen dauerhaft unterstützt. So erfolgt die Finanzierung von Schulsozialpädagogen an Haupt- und berufsbildenden Schulen zu zwei Dritteln durch das Land.

Die wesentlichen Rahmenbedingungen für die Gestaltung von Ganztagsschulen in Angebotsform sind in landesweit geltenden Richtlinien ausgeführt. Diese regeln bspw. die finanziellen Belange für die personelle Abdeckung des Ganztagsangebots. Nach dem Schulgesetz stellt das Land „für die Ganztagsschulen in Angebotsform und in verpflichtender Form auch das sonstige pädagogische Personal bereit“ (§ 74 Abs. 1 SchulG). Dementsprechend tritt das Land als Träger der für die ganztägige Betreuung notwendigen Personalkosten auf. Diese Kosten ergeben sich aus einem Sockelbetrag, der an eine Mindestanzahl von Ganztagsschülern an einem Schulstandort gebunden ist sowie aus den weiteren Anmeldezahlen. Dabei ist die Basisberechnungseinheit für das Personalbudget eine Lehrerwochenstunde. Über Lehrerwochenstundenzuweisungen kann seitens der Schule weitgehend frei verfügt werden: Es können zusätzliche Lehrkräfte vom Land eingefordert werden oder aber die Lehrerwochenstunden werden anhand eines Umrechnungsschlüssels in Stundenkontingente für sozialpädagogische Fachkräfte oder in Geld überführt. Mit diesem Geld können außerschulische Partner, wie Verbände, Vereine oder Privatpersonen, an die Schule gebunden werden. Parallel hierzu schloss die Landesregierung Rahmenvereinbarungen mit zahlreichen außerschulischen Kooperationspartnern ab, darunter Jugendverbände und die Kirchen, die Grundlage für Kooperationen der Einzelschulen sind (Ganztagsschule RLP o.J.).

Für die inhaltliche Ausgestaltung des ganztägigen Betreuungsangebotes gilt nach dem Schulgesetz die Forderung nach der Verbindung von Unterricht und weiteren schulischen Angeboten zu einer „pädagogischen und organisatorischen Einheit“ (§ 14 Abs. 1 SchulG). Diesbezügliche Vorgaben sind schließlich in den jeweiligen Konferenzen (Gesamt- oder

Teilkonferenzen) zu klären und in der Schulordnung niederzuschreiben (§ 53 Abs. 2 Punkt 8 SchulG).

Insgesamt finden wir in Rheinland-Pfalz also ein umfangreiches von der Landespolitik getragenes Aufbauprogramm für ganztägige Betreuungsangebote, das Schulen in die Lage versetzt, eigenständig ein Ganztagsangebot zu gestalten und mit externen Partnern Kooperationen einzugehen. Dem Förderprogramm in Rheinland-Pfalz wird vielfach bescheinigt, dass es „gute Voraussetzungen für Kooperationen von Schulen mit Einrichtungen und Trägern der Jugendhilfe bietet“ – so beispielsweise Mack (2007, S. 15). Diese positive Einschätzung stimmt – und sie stimmt wiederum nicht: Denn zumindest, was die dörflichen Ganztagschulen in Rheinland-Pfalz angeht, zeigte sich in unserer Untersuchung, dass zwar der *Ausbau* zur Ganztagschule in Rheinland-Pfalz finanziell gut gefördert wird, die Finanzierung des *laufenden Betriebs* sich dagegen bei kleinen Schulen schwierig gestaltet (vgl. 8.3.2.1).

#### 8.2.2 Thüringen: Flächendeckende Ganztagsgrundschule und landespolitische Ignoranz bezüglich des Ausbaus von Ganztagschulen im Sekundarbereich

Schlägt man im Thüringer Schulgesetz unter dem Begriff Ganztagschule nach, muss man feststellen, dass dieser Begriff keine Verwendung findet<sup>1</sup>. Dies verwundert zunächst, gilt Thüringen doch, ähnlich wie die anderen ostdeutschen Bundesländer, als ein Bundesland mit einem vergleichsweise dichten Netz an Ganztagschulen. Allerdings stellt das Land in dieser Hinsicht einen Sonderfall dar: In Thüringen ist im Schulgesetz das Modell der Ganztagschule bislang nicht vorgesehen. Der hohe Anteil an Ganztagschulen gilt in erster Linie für die Grundschulen und ergibt sich aus der flächendeckenden Weiterführung des Schulhorts an den Grundschulen (vgl. Zickgraf 2005; Eberhardt 2007). Denn hier wurde Anfang der 1990er Jahre das in Zeiten der DDR gewachsene Hortangebot an Schulen aufrechterhalten (vgl. Döbert und Führ 1998, S. 381): Die Schulhorte waren in der DDR organisatorisch, räumlich, inhaltlich und im Verständnis der Akteure mit dem Grundschulbereich der Einheitsschule verbunden. Im Zuge der Transformation des Schulwesens nach 1990 wurde in Thüringen diese Verankerung, anders als in allen anderen ostdeutschen Bundesländern, nicht aufgelöst; Horte sind nach wie vor „organisatorisch Teil der betreffenden Schule“ (Geißler 2004, S. 162). Entsprechend dieser Regelung werden die Kosten für das Personal auch durch das Land getragen (§ 2 Abs. 1 ThürSchFG). Dies ist eine für die Bundesrepublik untypische Gegebenheit, da in allen anderen Bundesländern die Tageseinrichtungen für schulpflichtige Kinder dem Bereich der Kinder- und Jugendhilfe zugeordnet sind (vgl. Stolz 2006, S. 57).

Im Sekundarbereich wird in Thüringen anstelle der Etablierung von ganztägigen Bildungsangeboten ein Modell verfolgt, in dem durch Förderprogramme ergänzende außerschulische Angebote an die Halbtagschulen herangeführt werden sollen. Diese Förderung geschah zunächst bis zum Jahr 2006 im Rahmen der „Förderrichtlinie zur Gewährung von Zuwendungen für Projekte der Schuljugendarbeit“, wobei die vom Land bereitgestellten Gelder paritätisch auf die örtlichen Schulträger und damit an die Gemeinden und Städte verteilt wurden. Schulen konnten Projektanträge stellen, über deren Bezuschussung das Schulamt entschied. Allerdings konnte die Beantragung nicht direkt geschehen, die Stellung der Schulen als nichtrechtsfähige Anstalten erforderte einen zwischengeschalteten

Zuwendungsempfänger. Als mögliche Partner hierfür waren Träger der Jugendhilfe, aber auch Schulfördervereine vorgesehen. Parallel hierzu wurde von der Landesregierung seit 1997 die sogenannte „Jugendpauschale“ an die Kommunen gezahlt, die zur Sicherung der örtlichen Jugendhilfestruktur diente. Im Jahr 2006 trat die Richtlinie „Örtliche Jugendförderung“ in Kraft, in der die Zuwendungen für Projekte der schulbezogenen Jugendarbeit und der Jugendpauschale zusammengeführt wurden. Die Zuweisungsempfänger sind gemäß der Förderrichtlinie allein „Landkreise und kreisfreie Städte als die örtlichen Träger der öffentlichen Jugendhilfe“ (TMSFG 2005, S. 2), womit die Verteilung der Gelder für die Schuljugendarbeit nicht mehr den Schulämtern untersteht.

Die hier skizzierte Konstellation ergibt für Thüringen im Bundesvergleich eine diffuse Situation: Einerseits sind Ganztagschulen als eigenständige Schulart im Thüringer Schulgesetz nicht vorgesehen, andererseits entsprechen die Hortangebote an Grundschulen sowie die Ausgestaltung der (Halbtags-)Schulen im Sekundarbereich mit außerunterrichtlichen (Nachmittags-)Angeboten der KMK-Definition für Ganztagschulen. In diesem Sinn kann das Land im Rahmen der bundesweiten Bildungsberichterstattung auf ein vergleichsweise enges Ganztagschulnetz verweisen, ohne diese Schulform strukturell vorzusehen und deren Ausbau entsprechend zu flankieren (vgl. Quellenberg 2008, S. 19, 35 f.).

Damit ist die Lage in Thüringen zwar von der gesetzlich zugesicherten, flächendeckenden Unterstützung des Hortes im Grundschulbereich durch das Land gekennzeichnet, die Gestaltung von Ganztagschulen im Sekundarbereich wird aber als landespolitische Aufgabe bislang ignoriert. Kooperationen zwischen Schulen und außerschulischen Partnern werden dabei punktuell durch Förderprogramme unterstützt, wobei es Aufgabe der Kommunen ist hier gestalterisch tätig zu sein. Dies gilt auch für den Bereich der Schulsozialarbeit.

### **8.3 Die Relevanz gesetzlicher Rahmenbedingungen und ländlicher Strukturbedingungen im Hinblick auf Ganztagschulentwicklung**

Am Beispiel der Entwicklung einer ländlichen Ganztagschule in Thüringen wird im Folgenden aufgezeigt, inwiefern durch die landesrechtlichen Bedingungen die Ganztagschulentwicklung strukturiert wird. Dabei zeigt sich, dass neben den fehlenden gesetzlichen Rahmungen die Strukturbedingungen der Ländlichkeit eine besondere Herausforderung für die einzelschulische Ganztagschulentwicklung darstellen. Hinweise auf diese Strukturbedingungen der Ländlichkeit haben wir wiederum in allen Interviews mit den Schulleitungen gefunden, sowohl in Thüringen als auch in Rheinland-Pfalz; dies wird anschließend ausgeführt.

#### **8.3.1 „Aber der Unterschied ist eben in Thüringen, dass ich äh Geld ranschaffen muss“ – Zur Problematik fehlender gesetzlicher Rahmungen zur Ganztagschule im Sekundarbereich in Thüringen**

Die Regelschule in J-Hausen<sup>2</sup> ist eine kleine Thüringer Schule, die seit 2003 mit einem Ganztagschulkonzept arbeitet. Die Entwicklung zu einer Ganztagschule ist hier zum



einen durch die sinkenden Schülerzahlen vorangetrieben worden, und zwar als offensiver Akt, um die Attraktivität des Schulstandortes zu heben. Zum anderen ist für diese Entwicklung die Schulleiterin maßgeblich verantwortlich, die mit der Wende und im schulischen Transformationsprozess ein hohes Engagement und Gestaltungspotenzial im Hinblick auf Schulentwicklung entfaltete, das schließlich auch dazu führte, als Schulleiterin die Schule als Ganztagschule zu etablieren.

Im Interview kommt diese Schulleiterin an unterschiedlichen Stellen auf die Rahmenbedingungen der Ganztagsschulentwicklung zu sprechen, so beispielsweise in ihrer Erzählung zu den Anfängen der Ganztagschule:

Der jetzige Landrat, der hat uns hier also (.) in erster Linie unterstützt, is in den (.) Dienstberatungen aufgetreten, mit n Eltern aufgetreten, Gesamtversammlung (.) un hat uns sehr viel Mut gemacht, das zu machen, obwohl wir ja nu' alle wissen dass 's im Thüringer Schulgesetz keine Ganztagschule gibt. [...] Wir ham dann mehrfach auch ans Kultus geschrieben und nachgefragt und: ‚wie das is mit dem Status?‘ Gut dann ham wa uns halt ‚Regelschule mit Ganztagsangeboten‘ genannt und später dann eben ‚Ganztagschule‘. Da ham se gesaacht: ‚macht das ruhig‘, als wa eigenverantwortliche Schule warn. (Schulleiterin J-Hausen (SLJ))

Was die Schulleiterin hier thematisiert, das Problem der Benennung ihrer Schule, scheint zunächst nur formal zu sein: Es geht um die Einordnung einer neuen Schulform in den Kanon vorhandener. Als „*Regelschule mit Ganztagsangeboten*“ ist dieser Einordnung jedoch nur unzureichend Genüge getan, weil eine Reihe von Schulen, die als Halbtagschulen arbeiten, ebenfalls über ein nachmittägliches AG-Angebot verfügen. Mit dieser Bezeichnung ist nach dem Selbstverständnis der Schulleiterin das Ganztagschulkonzept der Schule – grob skizziert: zwei Unterrichtsblöcke in rhythmisierter Form am Vormittag, ein Zeitband, in dem individuelle Lern-, Förder- und AG-Zeiten liegen sowie ein dritter Unterrichtsblock am Nachmittag – nicht deutlich zum Ausdruck gebracht.

Dieses Problem der Bezeichnung der Schule wird nun über die Beharrlichkeit seiner Thematisierung beim Kultusministerium pragmatisch gelöst: Im Zuge der Teilnahme am Thüringer Schulentwicklungsvorhaben „Eigenverantwortliche Schule“ wird den Lehrenden zugestanden, die Einrichtung als Ganztagschule zu bezeichnen. Damit ist allerdings das eigentliche Problem der Schule nicht gelöst. Denn das Problem der Bezeichnung ihrer Schule erweist sich als eines der *Anerkennung als einer eigenen Schulform* in den landesgesetzlichen Regelungen, die wiederum im Hinblick auf die Anerkennung eines spezifischen Förderbedarfs notwendig scheint. Pointiert kommt dieses Problem in folgendem Ausschnitt zum Ausdruck, in dem es um die knappe Budgetierung der Personalkosten geht:

Aber der Unterschied is eben in Thüringen, dass ich äh Geld ranschaffen muss, was (.) andern Bundesländern nich (habt), da bekomm ich ja soundso viel Stundenzuweisung mehr von vornherein, wie in Bayern, das is ja geregelt ne (.) oder n andern (.) in (.) Rheinland-Pfalz sowieso (.) un dann bekomm' ich soundso viel Haushalt mehr. Ich hab ja die Bücher alle da, wie das läuft (.). Aber in Thüringen is ja nicht (2), wenn's Schulamt gut drauf is un hat Stunden, saacht se: ‚gut ihr kriegt zwanzisch Stunden mehr für eure Profilierung' ne (.). Aber die Stunden hab' ich ja nich,

das is ja immer s Problem (3). Also, Thüringen is total in Ganztagschulen wir sin abhängig (.) von uns selber (.). Wenn ich nix ranschaff' hab' ich nix [...] des is so. (.) Thüringen gibt es eben keine Regelung. (SLJ)

Die fehlende gesetzliche Verankerung der Schulart führt zu einer Situation, in der der Schule die Grundlage, von der aus Ansprüche bezüglich der Ausgestaltung des Ganztagsangebots geltend gemacht werden könnten, vorenthalten bleibt. Diese, im Hinblick auf die personellen und finanziellen Bedarfe, an den Tag gelegte Gleichgültigkeit des Landes steht wiederum in eklatanter Diskrepanz zu den Aufforderungen des Kultusministeriums an die Schule, als ein Beispiel gelingender Ganztagschulentwicklung in der Öffentlichkeit zu fungieren:

Jo wir mussten auch viel auftreten, also so mh im beim Bildungssymposium in Erfurt un Schule präsentieren und (.). Also in dem Moment, als ma gebraucht wurden, als se jemanden gebraucht haben, der Ganztachsschule vorführt, war'n wa immer gut gefraacht. Als es drum ging (.) oder hieß (.): 'Bekommen die Schüler das Fahrgehd äh bezahlt' heißt es: 'nein es gibt ja keine Ganztagschulen in Thüringen'. Also ham sämtliche Proteste von (.) Schülersprechern, Elternsprechern bis zum Minister, wir war'n beim Staatssekretär, wir war'n überall (.) nichts geholfen, weil's keine Ganztachsschulen gibt (.). Aber wemma se vorstellen mussten, war'n ma immer dicke gefraacht (.). Das hat uns schon viel geärgert. (SLJ)

Im Hinblick auf die Ausgestaltung ihrer Schule als Ganztagschule kommt die Schulleiterin auch auf die Kooperation mit externen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern zu sprechen. Sie bezeichnet dabei diese Zusammenarbeit als ein „ständiges Wechselspiel“, wobei die fehlende Gewährleistung von Kontinuität in der gemeinsamen Arbeit als „größte Sorge“ der Ausgestaltung der Ganztagschule herausgestellt wird. Dabei identifiziert die Schulleiterin sehr differenziert eine Reihe von Problemquellen, die zum einen seitens der externen Partnerinnen und Partner die Verlässlichkeit der Arbeit beeinflussen, sich zum zweiten dann als Anforderungen an die Lehrenden der Schule stellen, die wiederum zum dritten selbst nicht über weitere Ressourcen verfügen und – wie in der oben zitierten Sequenz deutlich wird – letztlich vom Gutdünken seitens des Schulamtes bzw. der eigenen Fähigkeit, selbst zusätzliche Gelder zu akquirieren, abhängig sind. Zunächst ist aus der Sicht der Schulleiterin die Kooperation mit der Schule für die Externen aufgrund der geringen Entlohnung nicht lukrativ. Dabei wird die ohnehin knappe Finanzierung der außerunterrichtlichen Angebote vor dem Hintergrund des zeitlichen Aufwandes, an die Schule zu kommen, noch verschärft:

Wir dürfen denen nur acht Euro bezahlen am Anfang durften wa fünfzehn Euro bezahlen da (.) war das Interesse au noch n bisschen größer (.) aber, wenn Sie jetzt von Jandelsfinn kommen, fahrn her, machen die Stunde, fahrn wieder heim, sind ja doch fast zwei drei Stunden rum un dann kriegen se acht Euro ne. (SLJ)

Hier wird exemplarisch sichtbar, wie die für die Etablierung als Ganztagschule schwierige strukturelle Lage unter den Bedingungen der Ländlichkeit noch zugespitzt wird: Die geringe Entlohnung für die konkrete Arbeitszeit vor Ort relativiert sich nochmals vor dem Hintergrund der Zeit, die zum Bewältigen der Wege gebraucht wird. Vor die-

sem Hintergrund erscheint es der Schulleiterin verständlich, dass die „Zuverlässigkeit“ der Kooperationspartnerinnen und -partner nicht gewährleistet ist; zugleich ist dies aber auch ein Hinweis auf die Prekarität der Beschäftigungsverhältnisse der „außenstehenden Personen“:

Wemma mit (1) außenstehenden Personen arbeitet, isses eben nich leicht, kontinuierlich zu arbeiten [I: hmhm] (.). Also da ma krank un dann Arbeitsstellenwechsel un dann (.) kann plötzlich der Verein nich mehr, also das is sehr sehr schwierig. (SLJ)

Die Gestaltung von Angeboten wird nicht im Rahmen eigener arbeitsrechtlicher Regelungen getroffen, sondern nur über atypische Beschäftigungsverhältnisse abgesichert. Damit wiederum geht die Abhängigkeit der Kooperationen mit personenbezogenen Befindlichkeiten und regionalen Arbeitsmarktbedingungen einher. Darüber hinaus benennt die Schulleiterin das Problem der fehlenden Kontinuität allerdings auch als eines, das auf der institutionellen Ebene der Vereine angesiedelt ist, deren Kooperationsvermögen nicht weniger prekär erscheint: „un dann (.) kann plötzlich der Verein nich mehr“.

Problematisch ist die fehlende Kontinuität für die Schulleiterin nun wiederum im Hinblick auf die kurzfristige Organisation von Vertretungen sowie im Hinblick auf die Betreuung der Schülerinnen und Schüler: „dann rufen se um et- zwölf an: ‚isch komm‘ heut um zwei nich‘ und dann hängen (.) zehn fünfzehn Kinder in da Luft“. Hier stellen sich akut Anforderungen, die vor allem die Arbeitszeit der eigenen Lehrerinnen und Lehrer betreffen. Diese ist allerdings ohnehin schon überbeansprucht:

Wir-ham insgesamt dieses Jahr (.) sechs’n’vierzich Stunden (.) mehr (2) mehr d-drin (.), als (.) jede normale Schule in unsrer Größenordnung (.) und die müssen ma erstma irgendwo auftreiben. (SLJ)

Darin, dass die Schulleiterin sich sowie ihre Kolleginnen und Kollegen als diejenigen sieht, die die Lehrerwochenstunden oder Geld „auftreiben“, wird abermals ersichtlich, wie stark die Entwicklung dieser Schule vom persönlichen Engagement abhängt – die fehlenden landespolitischen Vorgaben erweisen sich hier eher stark als Stolperstein der einzelschulischen Entwicklung zur Ganztagschule.

Deutlich wird ebenso, dass die Ausgestaltung der Ganztagschule – hier im Hinblick auf die Kooperation mit Externen – durch die infrastrukturellen Bedingungen der Ländlichkeit beeinflusst ist, die die ohnehin strukturell nicht einfache Situation für die Etablierung als Ganztagschule noch verschärfen.

### 8.3.2 Ganztagschulentwicklung unter den Bedingungen der Ländlichkeit

Unabhängig davon, ob sich die Schule in Rheinland-Pfalz oder in Thüringen befindet, tauchten in den Interviews mit den schulischen Akteuren Problematisierungen im Hinblick auf die Ausgestaltung ganztägiger Bildungsangebote auf, die von den Befragten in Verbindung mit Strukturmerkmalen des Ländlichen gebracht worden sind. Diese Problematisierungen beziehen sich insgesamt auf drei Bereiche: erstens die Bereitstellung von Angeboten am Ort Schule und die damit verbundene Problematik der Akquise von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern, zweitens die Versorgung mit bzw. die Nutzung von

außerschulischen Bildungsorten und drittens die im Ländlichen erhöhten Mobilitätsanforderungen für die Schülerinnen und Schüler und deren Familien.

### 8.3.2.1 „Ich habe kein Personal, was um die Ecke wohnt“ – Das Problem der Akquise von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern

Ein zentrales Ergebnis des Forschungsprojektes liegt darin, dass ländliche Ganztagschulen bezüglich der Kooperation mit der Jugendarbeit unter solchen infrastrukturellen und sozialräumlichen Bedingungen arbeiten, die eine kontinuierliche Zusammenarbeit eher verunmöglichen (vgl. Wiezorek 2010). So ist auch in nur einer der untersuchten Schulen die Jugendarbeit der privilegierte Partner bei der Ausgestaltung des schulischen Ganztagsangebots (vgl. Wiezorek et al. i.E.). Aber auch unabhängig von der institutionellen Zusammenarbeit mit Trägern der Jugendarbeit bzw. der Jugendhilfe erweist sich die Gewinnung von pädagogisch tätigem Personal an der Schule als schwierig. Diese Schwierigkeit liegt zum einen darin, überhaupt Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter akquirieren zu können. Zum anderen stellt sich die Frage der Eignung dieser hinsichtlich der pädagogischen Fähigkeiten ebenso wie im Hinblick auf das konkret zu gestaltende Angebot.

Die Schwierigkeit, überhaupt Personal akquirieren zu können, kommt z. B. pointiert in folgendem Interviewauszug einer rheinland-pfälzischen Schulleiterin zum Ausdruck:

Dünn besiedelter Raum (1) Ganztagschule, ich habe kein Personal, was um die Ecke wohnt, was bereit ist, mal zwei Stunden, mal grad das Projekt zu machen (.). Der Aufwand zu fahren ist viel zu groß (1), wenn die Leute (1) frei wären (1), dann vielleicht in den Abendstunden, wenn sie nicht selbst berufstätig sind (.). Und ich habe auch nicht dieses Angebot wie ich es in B-Uni-Stadt oder in Burgwalde oder sonstwo hätte (.) äh an an Schülern und Studenten, die da vielleicht auch noch mit (1) einsteigen können. (Schulleiterin B-Hausen (SLB))

Im „dünn besiedelte(n) Raum“ fehlt es zuvorderst an Personen, die so nahe wohnen, dass es für diese keinen überbordenden Aufwand bedeutet, an der Schule ein Angebot zu gestalten. Bereits die räumliche Nähe entscheidet offensichtlich über die Bereitschaft eine Tätigkeit an der Schule aufzunehmen, denn, so die Schulleiterin, „der Aufwand zu fahren, ist viel zu groß“. Hier wird deutlich, dass von vornherein darauf gesetzt wird, solche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter zu gewinnen, die sich zusätzlich zur eigentlichen Erwerbsarbeit, also im Nebenerwerb bzw. im Ehrenamt, an der Schule engagieren. Dieser Punkt wird aber genau durch die Erwerbstätigkeit der „Leute“ konterkariert, die der Ganztagschule – deren Angebot gegen 16.00 Uhr endet – nicht zur Verfügung stehen können. Andere potenzielle Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, wie etwa (ältere) Jugendliche oder Studierende, fehlen, weil es kein Gymnasium und keine Berufsschule vor Ort, aber auch keine Universität in der Nähe gibt; eine Problematik, die in ähnlicher Weise auch vom Schulleiter einer weiteren rheinland-pfälzischen Ganztagschule geschildert wird:

Äh wir sind jetzt nisch in der Nähe einer Uni (.), ähm da kamman nisch dann auf Studenten zurückgreifen, die (.) die man oder Lehramtsstudenten zurückgreifen, die mal eine Gruppe übernehmen könnten (.). Das geht bei uns nisch. Also von der

vom personellen Angebot externer Mitarbeiter ähm (.) mh aus gesehen müssen wir sagen (.), dass wir hier im ländlichen Raum da (.) eindeutische Nachteile haben, auch (.) geeignete Leute (.) zu finden, die dann (.) das vielleicht über Jahre machen (.). Die ähm (.) Kooperation-, die Möglichskeit der Kooperationsverträge mit ähh (.) Verbänden mit Vereinen und so weiter sind sehr teure (.) ja, die kosten ungefähr das Doppelte (.) wie (.) n Vertrag auf Honorarbasis mit einer Einzelkraft. (Schulleiter A-Hausen (SLA))

Dabei weist dieser Auszug zugleich auf den – auch in anderen Interviews zu findenden – Anspruch hin, pädagogisch qualifiziertes Personal für die Ausgestaltung des Ganztagsangebots zu finden, das Kontinuität in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen gewährleistet – Kriterien, vor denen sich die infrastrukturellen Bedingungen der ländlichen Räume als „*eindeutische Nachteile*“ erweisen. Allerdings wird an dieser Stelle auch deutlich, dass es nicht nur die Bedingungen der Ländlichkeit sind, die die Gewinnung von pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern erschweren. Denn potenziell wird eine Möglichkeit der Entschärfung dieser Problematik in den „*Kooperationsverträge(n) ... mit äh Verbänden mit Vereinen*“ gesehen, aus ökonomischen Gründen allerdings wird diese Möglichkeit, ähnlich wie an anderen Schulen unseres Samples, verworfen.

Hier zeigt sich die Tragweite der finanziellen Flankierung des bereits etablierten Ganztagsbetriebs in Rheinland-Pfalz: Zwar wird die Einrichtung einer Ganztagsschule finanziell breit gefördert, die Unterstützung für die laufende Unterhaltung dieser geschieht allerdings über eine Pro-Kopf-Berechnung (vgl. 8.2.1), die sich für die kleinen Schulen auf dem Land – die Teilnehmerzahl am Ganztagsangebot variierte an den untersuchten Schulen zwischen 140 und 250 Schülerinnen und Schülern – als nachteilig erweist. Denn die Rahmenvereinbarungen des Landes mit Trägern von Jugendarbeit regeln die Personalkosten, die sich an tarifrechtlichen Bestimmungen orientieren, *unabhängig* von der Schülerzahl, und diese können von kleinen Schulen offensichtlich nur schwer oder gar nicht getragen werden (vgl. Ganztagsschule RPL o.J.).

Dass die Angewiesenheit auf Mitarbeiter, die (nur) im Nebenerwerb bzw. im Ehrenamt in die Ausgestaltung der schulischen Ganztagsangebote involviert sind, auch im Hinblick auf die Frage, welches Angebot vorgehalten werden kann, problematisch ist, illustriert der Ausschnitt aus dem Interview mit einem weiteren Schulleiter:

Die ich ja gut gebrauchen könnte, wären Übungsleiter von von den Sportvereinen (2) qualifizierte Übungsleiter ne nur die die da is die Zeit is die passt net- die schaffen ja bis fünf Uhr (1) ja, da hab ich keine Ganztagsschule mehr ne. (Schulleiter C-Hausen (SLC))

Als Alternativlosigkeit im Hinblick auf die Ausgestaltung des Ganztagsangebots erweist sich schließlich die Situation, in der es „*keine Auswahl*“ an potenziellen Kooperationspartnern gibt: Die Schulleiterin der Ganztagsschule in E-Hausen verweist im Folgenden auf die problematische Akquisiesituation potenzieller Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter im Hinblick auf die geringere Vereinsdichte vor Ort:

Ich mein ma is hier schon so mehr auf 'm Land hier (.), also (.) muss ma schon sagen. Also ähm jetzt, das sin ja (3) das is das is schwierig, also wir ham ja hier

auch keine Auswahl in dem Sinn (.) an Kooperationspartnern. [...] So in der Stadt gibts so viele Vereine un un un hier gibts diesen (1) diesen Turnverein, den ham wa schlechte Erfahrungen mit der Ganztagschule gemacht hatten, den wir auch nie wieder fragen können. (Schulleiterin E-Hausen (SLE))

Vor dem Hintergrund der im urbanen Raum vorzufindenden Vereinsdichte und dem generell breiteren kulturellen Angebot müsse man sich vor Ort gewissermaßen damit abfinden, dass es nur „*diesen Turnverein*“ gibt, mit dem man jedoch auf keine gute Zusammenarbeit zurückblicken kann. Auch wenn die Gründe hierfür nicht expliziert werden, verdeutlicht das Beispiel, dass das Scheitern der Kooperationsbeziehung mit dem örtlichen Verein nicht nur den Verlust eines außerschulischen Partners bedeuten kann, sondern unter Umständen den Verlust des einzig verfügbaren Partners nach sich zieht.

Insgesamt wird also ersichtlich, dass sich die Einbindung externer pädagogisch tätiger Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in die Ausgestaltung des Ganztags für die ländlichen Schulen als hochgradig prekär erweist. Ob sich, unter solchen Bedingungen, ein kontinuierliches und den vielfältigen pädagogischen Ansprüchen an die Ganztagschule entsprechendes Ganztagsangebot etablieren kann, bleibt fraglich. In den meisten der von uns untersuchten Schulen bestand die Lösung des Problems darin, die Ausgestaltung des Ganztags vorrangig über das eigene Lehrpersonal abzudecken.

#### 8.3.2.2 „Vom Bildungsangebot denk ich mal... sind da durchaus Abstriche zu machen“ – Das Problem der Nutzung außerschulischer Bildungsorte

Im Hinblick auf das Vorhandensein eines dörflichen Vereinslebens ist eben schon angeklungen, dass die Versorgung der Kinder und Jugendlichen mit Bildungs- und kulturellen Angeboten im Rahmen der Ausgestaltung des Ganztags durch die ländliche Lage beeinträchtigt ist. Dies betrifft nun vor allem die Nutzung außerschulischer Bildungsorte: So verweist der Koordinator der AG-Angebote an der thüringischen Schule in D-Hausen am Beispiel der örtlichen Bibliothek auf einen Zusammenhang zwischen Ländlichkeit und dem Angebot außerschulischer Bildungsmöglichkeiten. Demnach nutzen nur die Kinder und Jugendlichen das Angebot, die am Standort der Einrichtung wohnen. Für andere Schülerinnen und Schüler käme eine Bibliotheksnutzung nur infrage, wenn „*Eltern sagen, komm, ich fahr Dich da mal hin*“, denn das selbstständige Aufsuchen der Bibliothek „*geht bei den meisten schon nicht, weils zu weit ist*“.

Am Beispiel der organisatorischen Schwierigkeiten bei der Planung und Durchführung einer Schülerfahrt verdeutlicht die Schulleiterin der rheinland-pfälzischen Schule in B-Hausen den finanziellen und zeitlichen Aufwand:

Kürzlich hatten wir Bornweiler Technikmuseum warn ma eingeladen worden ja. Dann ham die auch sogar noch Geld gesponsert (1), dann wollten aber paar Klassen mehr mitfahren (2), ja da ham die über die Rechnung gestaunt, die da kommt. Ich hab gesagt: „ja ham Sie sich mal überlegt, wie weit Bornweiler wie weit das is?“ (1) „ja aber soviel Hunderte von Euro ham wir ja nicht gedacht“ (1) ja (ich hab aber wenn wir so auch). Das is für uns das Problem (.), wenn wir mit 'nen Kindern nach (1) ins Theater nach Baurenmoor wollen (.) fünfzig Kilometer (1), zeitlich schon ein



Problem(.): Kriegen wir das überhaupt irgendwie unter? Wer zah- bezahlt den Bus?  
 (2) Wollen wir ins Schwimmbad (2) ja, wir haben eins vor Ort (.), Freibad (1) das  
 liegt ganz am anderen Ende, das sind (1) fünf sechs sieben Kilometer mindestens (.)  
 wenn net noch mehr. (SLB)

Auch der Besuch des Theaters oder des Schwimmbades wird als problematisch angeführt. In Bezug auf die Partizipation an kulturellen Angeboten sowie an außerschulischen Bildungsgelegenheiten wird die ländliche Lage insgesamt als defizitär wahrgenommen. Dies zeigt sich schließlich auch hinsichtlich der eigenständigen Nutzung regionaler Jugendeinrichtungen durch die Jugendlichen, die nicht gewährleistet ist. So verweist u. a. die Schulleiterin der J-Hausener Schule auf das in der Kreisstadt befindliche Jugendhaus. Dieses „*hat halt viele Angebote*“, die aber durch die Schüler ihrer Schule aufgrund der fehlenden Mobilität nicht genutzt werden können. Insofern stellt sich das Problem der Nutzung außerschulischer Bildungsorte auch als ein Problem der erhöhten Mobilitätsanforderungen in ländlichen Räumen dar.

#### 8.3.2.3 „*Es geht bei uns nicht, weil die Busse nicht fahren*“ – Das Problem der unzureichenden Mobilität

Die Frage der Organisation von Transportmöglichkeiten für die Schüler, die am Ganztagsangebot der Schule teilnehmen, zeigt sich – aufgrund der rechtlichen Grundlagen – für die Schulen in Thüringen und in Rheinland-Pfalz unterschiedlich: Dadurch, dass in Thüringen Ganztagschulen nicht als eigenständige Schulform im Sekundarbereich gesetzlich vorgesehen sind, fehlt den Schulen hier eine Grundlage, von der aus sie mit dem ÖPNV in Verhandlung treten könnten, um Busfahrzeiten mit dem Schulbetrieb zu harmonisieren. Und so wird die Frage der Ausgestaltung von AG-Angeboten z. B. an der G-Hausener Schule zur Frage nach der Realisierbarkeit im Hinblick darauf, ob Schüler aufgrund der eingeschränkten Mobilität dieses Angebot nutzen können. Bezüglich einer Sport-AG am Nachmittag heißt es: „*Es geht bei uns nicht, weil die Busse nicht fahren*“. Dies hat zur Folge, „*dass überwiegend direkt G-Hausener in den AGs sind, also die nur hinlaufen müssen und alle die, die auf den Busverkehr angewiesen sind, eher nicht kommen*“. In K-Hausen, einem weiteren Thüringer Schulstandort, wurde es von der Ganztagskoordinatorin der Schule angesichts der zähen Verhandlungen mit dem ÖPNV bereits als eine große Herausforderung gesehen, „*aus diesen (.) wie gesacht Sechs-Stunden-Tag (.) da diesen Sieben-Stunden-Tag zu machen*“. Dass mit der ganztagsbezogenen Organisation des Schülertransports wiederum finanzielle Fragen verknüpft sind, ist weiter oben bereits angedeutet worden, als die Schulleiterin der J-Hausener Schule von ihrer Auseinandersetzung mit dem Thüringer Kultusministerium berichtete: „*als es drum ging (.) oder hieß (.): ‚Bekommen die Schüler das Fahrgeld äh bezahlt‘ heißt es: ‚nein, es gibt ja keine Ganztagschulen in Thüringen*“.

Wenngleich derartige Problematiken von den schulischen Akteuren in Rheinland-Pfalz nicht berichtet wurden, bleiben Fragen der Mobilität im Hinblick auf die Schulorganisation auch hier ein virulentes Thema. Dieses erweist sich für die schulisch Verantwortlichen als ein Problem der finanziellen Absicherung ihres Schulbetriebs. Das führt bspw.

der C-Hausener Schulleiter am Beispiel des organisatorischen Aufwands für eine Schulveranstaltung aus:

Das is ja das Schöne an der Stadt (.), da brauch ich mir als Schulleiter gar keine Gedanken machen, wenn ich zum Beispiel sage: ‚ich mach Frei- äh Samstagnachmittag ’ne Veranstaltung‘, brauch ich mir keine Gedanken machen. Wenn ich die in C-Hausen machen will, da muss ich an soviel Dinge denken. Da muss ich zum Beispiel (.) äh in in zwei Richtungen ein‘ Bus finanzieren [I: hm] ‚Wi- wie kommen die Eltern dann hier hin?‘ [I: hm] Denn viele (.) haben kein Auto [I: hm] oder das Auto is weg [I: hm] und da brauch sich der der Schulleiter in in der Stadt, die setzen sich in die die Drei oder in die Fünf und fahren dann zur Schule hin ne [I: hm]. Nur das geht hier net (1), äh der weiteste Weg (durch) und dann dann machen wir uns dicke Gedanken, dass ich da zwei Busse einsetze, wie finanzier ich den Bus?(.) Ich kriech von niemanden Geld dafür (1), d- d- da muss ich also schon überlegen, dass da der Förderverein sagt: ‚gut ich (.) wir geben hundert Euro geben wir (.) noch‘ und äh wenn ich dann den äh den Reisebusunternehmer habe, sach ich: ‚kannst du noch äh (.) kannst du noch hundert Euro? (.) kannst du den Fahrer stellen?‘ (.), dann krieg ich das vielleicht geschultert. Das kann ich aber auch net über Gebühr strapazieren ne. (SLC)

Der Schulleiter entwirft hier das Bild eines im Vergleich zum Städtischen höheren Aufwands der Veranstaltungsdurchführung, der vor allem in einer ungleich höheren finanziellen Belastung wegen des Schülerinnen- und Schüler- sowie des Elterntransports besteht. Dabei wird deutlich, dass seitens der Schule finanzielle Unterstützungsleistungen eingeworben werden müssen. Zwar wären in seinem Fall der Schulförderverein und der persönlich bekannte „Reisebusunternehmer“ geeignete Ansprechpartner. Allerdings beläuft sich der Zuschuss des Fördervereins auf nur einen Teil der Ausgaben, und der informelle Kontakt zum Reisebusunternehmer erfordert eine hohe Sensibilität, weil der persönliche Kontakt nur dann tragfähig bleibt, solange die Hilfe des Unternehmers nicht „über Gebühr strapazier(t)“ wird. Auch im Hinblick auf die Absicherung einer ausreichenden Mobilität erweisen sich also die sozialräumlichen Bedingungen der Ländlichkeit als eine Strukturproblematik, die mit einem eigenen Finanzierungsbedarf einhergeht.

#### 8.4 Fazit

Insgesamt, so wird deutlich, stehen seitens der schulischen Akteure sowohl in Rheinland-Pfalz als auch in Thüringen Problematisierungen hinsichtlich der finanziellen Flankierung der Ganztagschule im Vordergrund. Diese weisen, für beide Bundesländer in unterschiedlicher Weise, auf die Regelungsbedürftigkeit von spezifisch ländlichen Anspruchsberechtigungen hin. Denn die z. T. durch die landesrechtlichen Rahmenbedingungen angelegten Problematiken der Organisation und pädagogischen Ausgestaltung ganztägiger Bildungsangebote werden über die sozialräumlichen und infrastrukturellen Bedingungen der Ländlichkeit verschärft. Hier tritt unverkennbar eine Fehlstelle zutage, die in der mangelnden Berücksichtigung der sozialräumlichen Besonderheiten ländlicher Räume gegenüber den städtischen liegt. Die deutlichen Hinweise auf die spezifischen



Finanzierungsbedarfe der vor allem kleinen Schulen in den ländlichen Räumen erscheinen vor diesem Hintergrund auch als klare Signale, regionenbezogene Disparitäten des Zugangs von Kindern und Jugendlichen zu Bildung zwischen urbanen und ländlichen Räumen nicht zu vergrößern. Insofern verweisen sie vor allem auf *politische* Handlungsbedarfe – wie schon die Autoren des 12. Kinder- und Jugendberichtes betonen: „Mit Blick auf die Bildungschancen von Kindern und Jugendlichen im ländlichen Raum ergeben sich (...) große planerische und politische Herausforderungen, um (...) finanzielle Mittel der sich verringernden öffentlichen Haushalte effektiv und an den Interessen von Kindern und Jugendlichen orientiert einzusetzen“ (BT-Drs. 15/6014 2005, S. 89).

## Anmerkungen

- 1 Die Ausführungen beziehen sich auf die zum Untersuchungszeitpunkt gültige Gesetzeslage. Am 9.12.2010 wurde vom Thüringer Landtag eine Novellierung des Thüringer Schulgesetzes verabschiedet, in deren Zuge Ganztagschule zwar nicht in den Kanon der Thüringer Schularten aufgenommen wurde, der Begriff jedoch Verwendung findet.
- 2 Alle orts- und personenbezogenen Daten außer den Angaben zu den Bundesländern und den Landeshauptstädten liegen hier maskiert vor.

## Literatur

- Bundestags-Drucksache (BT-Drs.) 15/6014. (2005). *Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Zwölfter Kinder- und Jugendbericht*. Berlin: Deutscher Bundestag.
- Döbert, H., & Führ, C. (1998). Zu Entwicklungen in den neuen Ländern zwischen 1990 und 1995. In C. Führ & C. L. Furck (Hrsg.), *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. 1945 bis zur Gegenwart. Band VI: 1994 bis zur Gegenwart. Zweiter Teilband Deutsche Demokratische Republik und neue Bundesländer* (1. Aufl., S. 377–389). München: C. H. Beck.
- Eberhardt, K. (2007). *Rede zum 17. Landeselternkongress am Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien in Bad Berka am 02. Juni 2007*, Mainz. <http://www.thueringen.de/de/tmbwk/aktuell/reden/27408/uindex.html>. Zugegriffen: 27. Dez. 2010.
- Ganztagschule Rheinland-Pfalz. (o.J.). *Rahmenvereinbarungen*, Mainz. [http://www.ganztagschule.rlp.de/bibliothek/bibliothek/ergebnis\\_bibliothek?b\\_start:int=20&kat=rahmenvereinbarungen](http://www.ganztagschule.rlp.de/bibliothek/bibliothek/ergebnis_bibliothek?b_start:int=20&kat=rahmenvereinbarungen). Zugegriffen: 27. Dez. 2010.
- Geißler, G. (2004). Ganztagschule in der DDR. In S. Appel, H. Ludwig, U. Rother, & G. Rutz (Hrsg.), *Jahrbuch Ganztagschule. Investition in die Zukunft* (S. 160–170). Schwalbach: Wochenschau.
- Koalitionsvereinbarung SPD und FDP. (2001). *Verantwortung für Rheinland-Pfalz Unsere Heimat. Unsere Zukunft*. Vereinbarung zur Zusammenarbeit in einer Regierungskoalition für die 14. Wahlperiode des rheinland-pfälzischen Landtags 2001–2006. Mainz.
- Mack, W. (2007). Perspektiven der Ganztagschule. In M. Zeller (Hrsg.), *Die sozialpädagogische Verantwortung der Schule. Kooperation von Ganztagschule und Jugendhilfe* (S. 11–21). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

- Quellenberg, H. (2008). Ganztagschule im Spiegel der Statistik. In H. G. Holtappels, E. Klieme, T. Rauschenbach, & L. Stecher (Hrsg.), *Ganztagschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangerhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG)* (S. 14–37). Weinheim: Juventa.
- Schulgesetz Rheinland-Pfalz (SchulG). Vom 30. März 2004, Mainz. [http://rlp.juris.de/rlp/SchulG\\_RP\\_2004\\_rahmen.htm](http://rlp.juris.de/rlp/SchulG_RP_2004_rahmen.htm). Zugegriffen: 27. Okt. 2009.
- Stolz, H.-J. (2006). Ganztagschule und Hort. Ein Systemvergleich. *Recht der Jugend und des Bildungswesens RdJB*, 52(1), 50–63.
- Thüringer Ministerium für Soziales, Familie und Gesundheit (TMSFG). (2005). *Richtlinie „Örtliche Jugendförderung“*. Erfurt. [http://www.thueringen.de/imperia/md/content/tmsfg/abteilung4/ref34/richtlinie\\_\\_rtliche\\_jugendf\\_\\_derung.pdf](http://www.thueringen.de/imperia/md/content/tmsfg/abteilung4/ref34/richtlinie__rtliche_jugendf__derung.pdf). Zugegriffen: 13. Sept. 2008.
- Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur. *Thüringer Gesetz über die Finanzierung der staatlichen Schulen (ThürSchFG)*, Mainz. <http://www.thueringen.de/de/tmbwk/bildung/schulwesen/gesetze/gfss/content.html>. Zugegriffen: 9. Apr. 2009.
- Wiezorek, C. (2010). *Jugendarbeit und Ganztagschule in ländlichen Räumen – Zur (Un-) Möglichkeit von Kooperation unter den gegebenen Rahmenbedingungen*. Vortrag auf dem 34. Sozialpädagogiktags der Universität Tübingen am 26.11.2010.
- Wiezorek, C., Dieminger, B. & Hörnlein, S. (im Erscheinen). „Wobei wir natürlich im ländlichen Raum die Probleme haben“ – Kooperation von Ganztagschulen in ländlichen Räumen. In K. Speck, T. Olk, O. Böhm-Kasper, H. J. Stolz, & C. Wiezorek (Hrsg.), *Ganztagschulische Kooperation und Professionsentwicklung. Studien zu multiprofessionellen Teams und sozial-räumlicher Vernetzung*. Weinheim: Juventa.
- Zickgraf, A. (2005). Thüringen und die Sehnsucht nach dem Mehr. *Ganztagschule aktuell*. <http://www.ganztagschulen.org/4328.php>. Zugegriffen: 16. Sept. 2007.

**Schrift 2:**

- 5.2 Stark, S. (2013): Ein blinder Fleck in der Ganztagschulforschung? Unterschiedliche rechtliche Rahmenbedingungen für die Gestaltung schulischer Ganztagsangebote in den Ländern. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens, Ausgabe 3, S. 330-342.

Sebastian Stark

## Ein blinder Fleck in der Ganztagschulforschung?

Unterschiedliche rechtliche Rahmenbedingungen für die Gestaltung schulischer Ganztagsangebote in den Ländern

### 1 Einleitung

In der Ganztagschulforschung konnten in den zurückliegenden Jahren eine ganze Reihe empirischer Lücken geschlossen werden. Insbesondere der von Bund und den Ländern geförderten *Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen* ist es zu verdanken, dass nunmehr bundesweite Angaben über die Entwicklung, Ausgestaltung und Wirkung schulischer Ganztagsangebote vorliegen. In dieser und anderen Studien wird jedoch übersehen, dass durch die föderale Struktur der Bundesrepublik und der entsprechenden landesspezifischen (Schul-)Gesetzgebung die Ausgestaltung der Ganztagschule in den Ländern vor unterschiedlichen Voraussetzungen steht. Der Einfluss dieser rechtlichen Rahmenbedingungen auf die Entwicklung in einem Land stellt derzeit einen blinden Fleck in der erziehungswissenschaftlichen Ganztagschulforschung dar, worauf mit diesem Beitrag aufmerksam gemacht werden soll. Damit einher geht der Hinweis auf eine notwendige rechtswissenschaftliche Auseinandersetzung mit der Umsetzung politischer Entscheidungen im Bereich der Ganztagschulentwicklung, die vom Autor selbst nicht geleistet werden kann. Dass es sich hierbei jedoch um einen relevanten Sachverhalt handelt, wird exemplarisch am Beispiel von Rheinland-Pfalz und Thüringen dargestellt.

### 2 Die Ganztagschulentwicklung in Deutschland

Die erziehungswissenschaftliche bzw. pädagogische Diskussion um den Ausbau ganztägiger Bildungsangebote in Deutschland ist nicht neu. Ludwig datiert den Beginn auf das Ende des 19. Jahrhunderts im Zuge reformpädagogischer Überlegungen, ohne dass sich hieraus jedoch in den folgenden Jahrzehnten nennenswerte bildungspolitische Konsequenzen ergeben hätten. Ende der 1950er-Jahre führte erstmalig auf dem Gebiet der DDR das Zusammenwirken von „sich gegenseitig verstärkende[n] Entwicklungen auf dem Arbeitsmarkt, in der Bildungspolitik, aber auch hinsichtlich der politisch-ideologischen Konzepte“<sup>1</sup> zu einer spürbaren Ausweitung ganztägiger Bildungsangebote an Schulen. Mit der Schulgesetzänderung 1959 wurde der (Schul-)Hort als „ein fester Bestandteil der Schule“<sup>2</sup> etabliert. Gemeinsam mit der schrittweisen Ausweitung schulischer Nachmittagsangebote für die Schüler der höheren Klassen, entwickelte sich hier flächendeckend Schulen, die „nahezu alle Merkmal einer offenen, nach dem Vormittagsunterricht nicht verpflichtenden Ganztagschule“<sup>3</sup> aufwiesen. In der Bundesrepublik initiierten die Empfehlungen des *Deutschen Bildungsrates* zur Einrichtung von Schulversuchen mit Ganztagschulen 1968 und Gesamt-

1 Mattes, M., Ganztagserziehung in der DDR, Zeitschrift für Pädagogik 54, Beiheft, 2009, S. 230–246.

2 § 3 Abs. 4 Bildungsgesetz, 1959.

3 Geißler, G., Ganztagschule in der DDR, in: Appel, S./Ludwig, H./Rothert, U./Rutz, G. (Hrsg.), Jahrbuch Ganztagschule, Investition in die Zukunft, Schwalbach 2004, S. 160–170.

schulen 1969 einen „erheblichen Auftrieb“<sup>4</sup> der Ganztagschulentwicklung, führten aber nicht zu einer flächendeckenden Etablierung. Erst im zurückliegenden Jahrzehnt haben schulische Ganztagsangebote in Deutschland deutlich an Bedeutung gewonnen. Dies wird gerade vor dem Hintergrund der vorliegenden KMK-Daten zu allgemein bildenden Schulen in Ganztagsform deutlich. Hier ist eine bundesweite Ausweitung des Ganztagschulbetriebs von 8.226 Schulen und Schulverbünden<sup>5</sup> im Jahr 2005 auf 13.321 im Jahr 2009 dokumentiert.<sup>6</sup> Dies entspricht einem Anstieg von ca. 62 Prozent innerhalb von fünf Jahren, wobei sich die ganztägigen Angebote nicht auf alle Klassenstufen erstrecken müssen. Im Zuge dessen erhöhte sich der Anteil der Schulen und Schulverbünde mit ganztägigen Bildungsangeboten an allen Schulen und Schulverbünden von 28,3 Prozent im Jahr 2005 auf 46,8 Prozent im Jahr 2009.<sup>7</sup> Für den Bereich der Schüler bedeutet dies ein Anstieg der Ganztagschüler von 15,2 Prozent im Jahr 2005 auf 26,9 Prozent im Jahr 2009.<sup>8</sup>

Für diese Entwicklung lassen sich vier maßgebliche Beweggründe identifizieren: Erstens haben die Ergebnisse internationaler Vergleichsstudien den Aufbau und die Leistungsfähigkeit des deutschen Schulwesens grundlegend in Frage gestellt<sup>9</sup> und parallel hierzu eine Diskussion über notwendige Reformen ausgelöst. Mit Hilfe ganztägiger Angebote sollte eine bessere individuelle Förderung der Schüler ermöglicht und eine Antwort auf die nachgewiesene enge Kopplung schulischen Lernerfolgs und sozialer Herkunft gegeben werden.<sup>10</sup> Insofern wurde und wird der Ausbau ganztägiger Bildungsangebote als ein wichtiges Handlungsfeld der Bildungspolitik betont.<sup>11</sup> Zweitens wird Ganztagschule konzeptionell als Ort der Kooperation von Schule mit außerschulischen Partnern wie bspw. Trägern der Jugendarbeit und Vereinen angesehen, denen im Hinblick auf die Gestaltung lokaler Bildungslandschaften hohe Bedeutung zugesprochen wird. Einerseits versprechen diese Kooperationen, das im 12. Kinder- und Jugendbericht geforderte „Zusammenspiel der unterschiedlichen Bildungsorte und Lernwelten und der dabei verlaufenden formalen und informellen Bildungsprozesse“<sup>12</sup> besser zu ermöglichen. Andererseits sollen Ganztagschulen die durch die demografische Entwicklung geprägten Zwänge für die Schulentwicklungsplanung, die vor allem in ländlichen Regionen bestehen, lösen. Als potentielle „Bildungszentren mit regionaler

<sup>4</sup> Ludwig, H., Die Entwicklung der modernen Ganztagschule, in: Ladenthin, V./Rekus, J. (Hrsg.), Die Ganztagschule: Alltag, Reform, Geschichte, Theorie, Weinheim 2005, S. 261–277.

<sup>5</sup> In der Statistik der KMK wird eine Unterscheidung zwischen *Verwaltungseinheit* und *Einzelchule* vorgenommen. Der Begriff der Verwaltungseinheit (Schulen und Schulverbünde) umfasst die organisatorische Einheit von Schulen und kann somit mehrere Einzelschulen unterschiedlicher Schularten repräsentieren, wohingegen eine Einzelschule einer Schulart zugewiesen werden kann. Die Summe der Einzelschulen ist daher nicht identisch mit der Summe der Verwaltungseinheiten. Bundesweite Angaben über die Entwicklung an Schulen im allgemeinbildenden Bereich erfolgen durch die KMK ausschließlich auf der Ebene der Verwaltungseinheiten.

<sup>6</sup> KMK: Allgemein bildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland – Statistik 2005 bis 2009, 2011, S. 1.

<sup>7</sup> KMK, 2011, S. 1.

<sup>8</sup> Dies entspricht 1.307.570 Schülerinnen und Schülern im Jahr 2005 und 2.106.520 im Jahr 2009. KMK, 2011, S. 11 f.

<sup>9</sup> Baumert, J., Erste Ergebnisse der TIMSS-Studie für den oberen Sekundarbereich: Sekundarstufe II, 12./13. Schuljahr, in: Mathematik lehren, 90, 1998, S. 56–60. Sowie *Deutsches PISA-Konsortium*, PISA 2000, Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich, Opladen 2001. Und *Deutsches PISA-Konsortium*, PISA 2003, Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs, Münster 2004.

<sup>10</sup> BT-Drs. 17/44, Jahresgutachten 2009/10 des Sachverständigenrates zur Begutachtung der gesamtwirtschaftlichen Entwicklung, 2009, S. 17.

<sup>11</sup> *Forum Bildung*, Förderung von Chancengleichheit. Vorläufige Empfehlung und Expertenbericht, 2001, S. 4. Sowie KMK, 299. Plenarsitzung der Kultusministerkonferenz am 17./18. Oktober 2002 in Würzburg, 2002, S. 11. Und BT-Drs. 17/3700, Jahresgutachten 2010/11 des Sachverständigenrates zur Begutachtung der gesamtwirtschaftlichen Entwicklung, 2010, S. 5.

<sup>12</sup> BT-Drs. 15/6014, Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland – Zwölfter Kinder- und Jugendbericht, 2005, S. 102.

Bedeutung<sup>13</sup> sollen mit der Hilfe von Ganztagschulen „leistungsfähige Schulstandorte mit ausreichend Lehrpersonal und technisch-organisatorischer Ausstattung erhalten“<sup>14</sup> bleiben. Drittens wird in ganztägigen Bildungsangeboten ein bedeutsamer Beitrag für die Vereinbarkeit von Familie und Beruf gesehen. So wird bspw. der „systematische[n] Ausbau von Ganztagschulen“<sup>15</sup> zuletzt im *Bericht der Bundesregierung zur demografischen Lage und künftigen Entwicklung des Landes (Demografiebericht)* als wichtiger Baustein und „[w]esentliche Voraussetzung für eine gleichberechtigte Teilhabe von Frauen am Erwerbsleben“<sup>16</sup> markiert. Viertens soll mit Hilfe von Ganztagschulen dem Wandel von Familienstrukturen und -formen, wie dem gestiegenen Anteil an Alleinerziehenden sowie dem allgemeinen „erhöhten Bedarf an erzieherischer Versorgung“<sup>17</sup>, im Land Rechnung getragen werden.

Zusammengefasst zeigen sich somit eine ganze Reihe an Erwartungen, die mit der Etablierung ganztägiger Angebote einhergehen. Entsprechend intensiv wurde in den zurückliegenden Jahren an deren Ausweitung gearbeitet. Züchner und Fischer vom *Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung* bilanzieren das Ergebnis dieser Bemühungen als „Systemveränderung [...], deren Bedeutung derzeit noch gar nicht wirklich abzuschätzen ist. Womöglich handelt es sich dabei um den größten Eingriff in das Schulsystem und das außerschulische Alltagsleben von Kindern und Jugendlichen in der Geschichte der Bundesrepublik“<sup>18</sup>.

Der in den Statistiken abgebildete Ausbau ganztägiger Angebote wurde maßgeblich durch das *Investitionsprogramm Zukunft, Bildung und Betreuung* der Bundesregierung befördert. Mit Bezugnahme auf die Ergebnisse der internationalen PISA-Studie<sup>19</sup> und dem Verweis auf einen „entscheidenden Beitrag [ganztägiger Betreuungsangebote] für eine gute Qualifizierung für die zukünftige Erwerbsarbeit“<sup>20</sup> sollte mit dem Investitionsprogramm „die Schaffung einer modernen Infrastruktur im Ganztagschulbereich unterstützt und der Anstoß für ein bedarfsorientiertes Angebot in allen Regionen gegeben werden“<sup>21</sup>. Im Rahmen des Investitionsprogramms gewährte der Bund in den Jahren 2003 bis 2009 Finanzhilfen in Höhe von vier Mrd. Euro für Strukturinvestitionen.

Parallel zu dieser finanziellen Förderung stieg auf allen (politischen und administrativen) Entscheidungsebenen der Bedarf an verlässlichem Steuerungs- und Wirkungswissen sowie erziehungswissenschaftlicher Expertise im Bereich ganztägiger Bildungsangebote.

13 BT-Drs. 17/7609, Daseinsvorsorge im demografischen Wandel zukunftsfähig gestalten Handlungskonzept zur Sicherung der privaten und öffentlichen Infrastruktur in vom demografischen Wandel besonders betroffenen ländlichen Räumen, 2011, S. 18.

14 BT-Drs. 17/7609, 2011, S. 18.

15 BT-Drs. 17/7699, Bericht der Bundesregierung zur demografischen Lage und künftigen Entwicklung des Landes (Demografiebericht), 2011, S. 61.

16 BT-Drs. 17/7699, 2011, S. 61.

17 Rollett, W./Holtappels, H. G./Bergmann, K., Anspruch und Wirklichkeit von Ganztagschule, in: Coelen, T./Otto, H.-U. (Hrsg.), Grundbegriffe Ganztagsbildung, Das Handbuch, Wiesbaden 2008, S. 899–909.

18 Züchner, I./Fischer, N., Ganztagschulentwicklung und Ganztagschulforschung, in: Fischer, N./Holtappels, H. G./Klicke, E./Rauschenbach, T./Stecher, L./Züchner, I. (Hrsg.), Ganztagschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen, Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG), Weinheim und München 2011, S. 9–17.

19 Bulmahn, E., Eröffnungsrede der Startkonferenz zum Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“ am 8. September 2003, in: Bundesministerium für Bildung und Forschung: Startkonferenz zum Investitionsprogramm Zukunft Bildung und Betreuung, 2004, S. 13.

20 VV IZBB (Verwaltungsvereinbarung Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“), 2003, S. 1.

21 VV IZBB, 2003, S. 2.

### 3 Die wissenschaftliche Begleitung der Ganztagschulentwicklung in Deutschland

Die Zunahme der ganztägigen Angebote in der Bundesrepublik spiegelt sich auch in der erziehungswissenschaftlichen Wahrnehmung und Bearbeitung des Themas. So ergab eine Auswertung des Fachinformationssystems Bildung (FIS-Datenbank) von Holtappels u. a. im Jahr 2007, dass die Hälfte aller registrierten Beiträge zu Ganztagschulen zwischen 1980 und 2005 in den zurückliegenden 6 Jahren erschienen.<sup>22</sup> Ein weiteres Indiz für das gestiegene Interesse ist das im Jahr 2008 erschienene Handbuch *Grundbegriffe Ganztagschulbildung* von Coelen und Otto, in welchem der jeweilige Wissensstand in einzelnen Bereichen für Wissenschaftler und Praktiker zusammengestellt wurde; und nicht zuletzt zeugen das Bei- bzw. Sonderheft der *Zeitschrift für Pädagogik* 2009 und der *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 2011 für die nach wie vor bestehende Relevanz der Thematik. Darüber hinaus haben Bund und Länder seit 2005 verstärkt ganztagschulbezogene Forschungsprojekte gefördert. Insbesondere im Rahmen der Begleitforschung zum IZBB-Programm wurden vom Bundesministerium für Bildung und Forschung unter Inanspruchnahme von Mitteln des Europäischen Sozialfonds 23 Vorhaben in sechs Forschungsbereichen finanziert, die „für die inhaltliche Gestaltung und erfolgreiche Entwicklung schulischer Ganztagsangebote von besonderer Relevanz sind“<sup>23</sup>. Zum einen wurde hierfür eine Förderrichtlinie konzipiert, in deren Rahmen auch das Forschungsprojekt „Ganztagschulen in ländlichen Räumen (GaLär)“ ermöglicht wurde, dessen Ergebnisse in die folgenden Ausführungen einfließen. Zum anderen wurde gemeinsam mit 14 Ländern die *Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen* (StEG) initiiert, die das größte Forschungsprojekt auf diesem Gebiet darstellt.

#### 3.1 Die Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG)

Die Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen stellt nach Angaben des BMBF den „Mittelpunkt der [IZBB-]Begleitforschung“<sup>24</sup> dar. In diesem Sinn kann über StEG als eine Art Leitmedium gesprochen werden. Die groß angelegte Längsschnittstudie wird gemeinsam vom Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung, dem Deutschen Jugendinstitut e. V., dem Institut für Schulentwicklungsforschung und der Justus-Liebig-Universität Gießen durchgeführt und bis 2105 verlängert. Im Jahr 2005 wurde sie mit den Zielen „den Ausbau von Ganztagschulen in der deutschen Bildungslandschaft empirisch zu begleiten und Entwicklungspotenziale bzw. -bedarfe sowie Effekte der Ganztagschule zu untersuchen“<sup>25</sup> initiiert, um nicht zuletzt eine „bestmögliche Nutzung der Investitionen zu ermöglichen“<sup>26</sup>. Das Ergebnis der Initiative sind zahlreiche empi-

<sup>22</sup> Holtappels, H. G./Klieme, E./Radisch, F./Rauschenbach, T./Stecker, L., Forschungsstand zum ganztägigen Lernen und Fragestellungen in StEG, in: Holtappels, H. G./Klieme, E./Rauschenbach, T./Stecker, L. (Hrsg.), *Ganztagschule in Deutschland: Ergebnisse der Ausgangserhebung der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG)*, Weinheim und München 2007, S. 37. Insgesamt sind für den Zeitraum 1414 Beiträge registriert. Für die Jahre 2000 bis 2005 liegen 726 Eintragungen vor (vgl. Holtappels, 2007, S. 37).

<sup>23</sup> BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung), *Ganztagschulforschung als Teil empirischer Bildungsforschung*, (o. J.).

<sup>24</sup> BMBF, (o. J.).

<sup>25</sup> Fischer, N./Holtappels, H. G./Stecker, L./Züchner, I., Theoretisch-konzeptionelle Bezüge – ein Analyserahmen für die Entwicklung von Ganztagschulen, in: Fischer, N./Holtappels, H. G./Klieme, E./Rauschenbach, T./Stecker, L./Züchner, I. (Hrsg.), *Ganztagschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen, Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG)*, Weinheim und München 2011, S. 18–29.

<sup>26</sup> BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung), *Begleitforschung zum Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“*, (o. J.).



rischer Studien<sup>27</sup> deren Kernaussagen von den beteiligten Forschern in zwei Sammelbänden vorgelegt wurden. Die im Jahr 2007 und 2011 erschienenen Bände enthalten eine vielseitige und differenzierte Darstellung der Ganztagschulentwicklung, ihrer Erscheinungen und Auswirkungen auf alle relevanten Akteursgruppen. Dank StEG liegen dezidierte Aussagen zu Teilnahmeverhalten und -quoten am Ganztagsbetrieb, der inneren Organisation des Ganztagschulbetriebes und der Kooperation mit außerschulischen Partnern, Analysen der Schulentwicklungsprozesse, den jeweiligen Schulprogrammen, der Wirkung ganztägiger Angebote auf Klassenwiederholungen, Schulnoten, Wohlbefinden und Sozialverhalten der Schülerinnen und Schüler, die Auswirkungen auf das Familienleben sowie das regionale Vereinsleben vor.

Neben dieser Vermessung der Ganztagschulentwicklung sind die Autoren der StEG bemüht, einen „Analyserahmen für die Entwicklung von Ganztagschulen“<sup>28</sup> zu erarbeiten. Dieser heuristische Rahmen für „StEG und allgemein in der Ganztagschulforschung betrachteten Konstrukte“<sup>29</sup> wurde in den zurückliegenden Jahren entwickelt<sup>30</sup> und ist den empirischen Einzelstudien des zweiten StEG-Bandes vorangestellt. Das heißt, inzwischen existiert ein „Gliederungs- und Orientierungsrahmen“<sup>31</sup>, um die unterschiedlichen theoretischen Bezüge und Fragestellungen im Feld der Ganztagschulforschung zu analysieren, zu klassifizieren und konzeptionell zu bündeln.

In der genannten Ausarbeitung wird auf das sogenannte CIPO-Modell (Context – Input – Process – Output) des amerikanischen Evaluationsforschers *Daniel Stufflebeam* Bezug genommen.<sup>32</sup> Stufflebeam war in den 1970er-Jahren an der Evaluation von bildungspolitischen Förderprogrammen in den USA beteiligt. Im Rahmen dieser Tätigkeit verfolgte er einen sogenannten *management-orientierten Ansatz*; dies bedeutet, dass die Evaluationsergebnisse „die Informationsbedürfnisse von Entscheidungsträgern in Management und Administration berücksichtigen“<sup>33</sup>. In diesem Sinn liegen hier Parallelen zum IZBB und StEG vor,<sup>34</sup> zumal es sich bei den politischen Systemen

27 Siehe hierzu: <http://www.projekt-steg.de/steg/de/publikationen.html>.

28 Fischer u. a., 2011, S. 18.

29 Fischer u. a., 2011, S. 22.

30 Holtappels, H. G., Qualitätsmodelle – Theorie und Konzeptionen, in: I. Kamski, I. Holtappels, H. G. /Schnitzer, T. (Hrsg.), *Qualität von Ganztagschule – Konzepte und Orientierungen für die Praxis*, Münster 2009, S. 11–25.

31 Fischer u. a., 2011, S. 22.

32 Fischer u. a., 2011, S. 20 f.

33 Hense, J., *Evaluation und Qualitätssicherung im Bildungswesen*. In: *evaluation.de – Evaluation und Qualitätssicherung im Bildungswesen*, 2012.

34 Stufflebeam beschäftigte sich neben der Durchführung vor allem mit den Grundsatzfragen und -problemen bei der Planung und Durchführung pädagogischer Evaluationen. Im Zuge dieser Tätigkeit entwickelte er ein Klassifikationssystem für pädagogische Entscheidungssituationen und Evaluationen bei pädagogischen Interventionen (Stufflebeam, D. L., *Evaluation als Entscheidungshilfe*, in: Wulf, C. (Hrsg.), *Evaluation. Beschreibung und Bewertung von Unterricht, Curricula und Schulversuchen*, München 1972, S. 113–145) – seien sie bezogen auf eine einzelne Schule oder im Rahmen bundesweiter Förderprogramme im Bildungssystem. Der Ausgangspunkt seiner Systematik ist die Analyse und weiterleitend die „Kenntnis [...] der gegebenen Entscheidungssituationen“ (ebd. S. 131) bei der Durchführung eines Programms. Die Frage der Funktion einer Entscheidung bildet dabei das zentrale Kriterium für seine Gruppierung. Unter Anwendung dieser Perspektive ergeben sich für ihn vier „Funktionen von Entscheidungen im Bildungswesen“ (ebd.): planende, gestaltende, implementierende und modifizierende. Planende Entscheidung umfassen die Analyse der Bedarfe und die Definition des Ziels, gestaltende Entscheidungen nehmen Einfluss auf das konkrete Verfahren, wie die beteiligten Personen, finanziellen Ressourcen oder den Zeithorizont. Entscheidungen zu Fragen der konkreten Umsetzung gehören zu den implementierenden und der Bereich der Auswertung und Weiterführung eines Programms bzw. einer Intervention entspricht der modifizierenden Funktion. Entsprechend diesen vier Funktionen von Bildungsentscheidungen ergeben sich für Stufflebeam vier Arten von Evaluation: die Kontextevaluation, die Inputevaluation, die Prozessevaluation und die Produktevaluation – kurz CIPP. Diese vier Evaluationen bilden den Ausgangspunkt für einen konkreten Evaluationsplan, mit dem der jeweilige Sachverhalt erfasst werden soll.



in den USA und der Bundesrepublik jeweils um ein föderales handelt, welches den jeweiligen Bundesstaaten bzw. Ländern gerade in Bildungsfragen ein hohes Maß an Autonomie zusichert.<sup>35</sup>

Stufflebeams Modell wird von den StEG-Autoren als Ausgangspunkt genommen und im Rahmen von StEG zu einem Modell aus Inputkomponente, Prozesskomponente und Outputkomponente modifiziert. Die *Inputkomponente* beinhaltet die „Rahmenbedingungen und Ressourcen [...] und Vorgaben“<sup>36</sup> einer Schule. Hierbei handelt es sich um Aspekte, die „von der Einzelschule nicht direkt beeinflussbar und ihr auch nicht zurechenbar sind“<sup>37</sup>, sondern auf der Ebene des Bildungssystems angesiedelt werden müssen. Die *Prozesskomponente* beinhaltet pädagogische und organisatorische Handlungen und Aktivitäten, die in der „Verantwortung“<sup>38</sup> der Schule liegen. In diesem Bereich sind Aussagen auf „Schul- und Klassenebene“<sup>39</sup> möglich. Die *Outputkomponente* ist schließlich auf das Ergebnis des Prozesses ausgerichtet und umfasst auf der Ebene des Individuums Entwicklungen bspw. im Bereich der „Kompetenzen, Haltungen, Einstellungen [...] der Schülerinnen und Schüler“<sup>40</sup>. Parallel zu den vorgestellten Komponenten verläuft, wie in anderen Studien auch, eine Unterscheidung in unterschiedliche Ebenen, ohne jedoch eine zwingende Bindung bzw. eine Hierarchie festzuhalten. Verbunden wird dies mit dem Verweis auf *Angebots-Nutzungs-Modelle* aus der pädagogischen Psychologie, in denen davon ausgegangen wird, dass es sich bei Lernaktivitäten um „Ko-Konstruktionsprozesse“<sup>41</sup> zwischen Lehrerenden und Lernenden handelt. Zusammenführend ergeben sich mit der Input-, der Prozess- und der Outputkomponente für die StEG-Forscher drei „verschiedene Beobachtungsdimensionen der Ganztagschulforschung [...], die den heuristischen Rahmen von StEG bilden und sich je nach Fragestellung miteinander verbinden lassen“<sup>42</sup>, ohne dass dabei „Wirkungszusammenhänge, Mediations- oder Moderationseffekte“<sup>43</sup> markiert werden sollen.

Betrachtet man nun den Bereich der Inputkomponente und damit die „Eingangsvoraussetzungen“<sup>44</sup> einer Schule, die entsprechend den Ausführungen „nicht von der Einzelschule [...] direkt beeinflussbar“<sup>45</sup> sind, dann wird zwar eine sehr differenzierte Analyse möglicher Einflussvariablen sichtbar, nicht aber eine vollständige. So sind finanzielle und räumliche Ressourcen einer Schule, organisatorische Voraussetzungen (Schulart) sowie die institutionelle (Dichte der Kooperationspartner), individuelle (Lernvoraussetzungen und Persönlichkeitsmerkmale der Schüler) und familiäre Sozialstruktur des Einzugsgebietes aufgeführt. Eine Auseinandersetzung mit den jeweiligen rechtlichen Voraussetzungen für die Gestaltung des Ganztages ist jedoch nicht enthalten.

<sup>35</sup> Sell, S., Educare: der positive Zusammenhang zwischen vorschulischer und schulischer Bildung und Betreuung. Forschungsbefunde und Erfahrungen aus den USA, in: Appel, S./Ludwig, H./Rother, U./Rutz, G. (Hrsg.), Neue Chancen für die Bildung, Schwalbach, Taunus 2003, S. 188–205.

<sup>36</sup> Fischer u. a., 2011, S. 20.

<sup>37</sup> Ebd.

<sup>38</sup> Fischer u. a., 2011, S. 21.

<sup>39</sup> Ebd.

<sup>40</sup> Ebd.

<sup>41</sup> Fischer u. a., 2011, S. 23.

<sup>42</sup> Ebd.

<sup>43</sup> Ebd.

<sup>44</sup> Fischer u. a., 2011, S. 27.

<sup>45</sup> Fischer u. a., 2011, S. 20.

### 3.2 Die landesspezifischen rechtlichen Regelungen: Ein blinder Fleck in der Ganztagschulforschung

In den Ausführungen zum vorliegenden Gliederungs- und Organisationsrahmen des aktuellen StEG-Bandes wird deutlich, dass die konzeptionellen Überlegungen der Autoren lediglich auf der Ebene der Einzelschule ansetzen bzw. in der Einzelschule die zentrale Handlungs- und Untersuchungseinheit sehen. Ganztagschulen gelten als „sehr heterogener Gegenstand mit schulspezifischen Ausprägungen hinsichtlich einer Vielzahl von Faktoren, die sich kaum kontrollieren lassen“<sup>46</sup>. Auch die angeführten Inputkomponenten im Analyserahmen der StEG-Autoren zielen im Kern auf den Einfluss des sozialräumlichen Umfeldes und somit wieder auf die Einzelschule. Daneben existieren jedoch vom StEG nicht beachtete Regelungen mit Allgemeinheitsanspruch: Die schulgesetzlichen Regelungen und die Vorgaben in den nachgelagerten Verordnungen und Verwaltungsvorschriften stecken für Schulen einen Rahmen ab, innerhalb dessen die Ausgestaltung des ganztägigen Bildungsangebotes vorgenommen werden kann. Damit bilden sie in einem Land für alle Schulen identische Voraussetzungen; sie variieren jedoch zwischen den Ländern. Diese Sachverhalte werden im Rahmen der empirischen Studien zur Ganztagschulentwicklung nicht in den Blick genommen, auch wenn sie für die Autoren nicht unbekannt sind. So wird im ersten StEG-Band an einzelnen Punkten auf die Unterschiedlichkeit der „jeweiligen Bestimmungen in den Bundesländern“<sup>47</sup> oder die „rechtlichen Regelungen in den einzelnen Bundesländern“<sup>48</sup> verwiesen. Und auch im zweiten StEG-Band findet sich bspw. die Feststellung, dass die unterschiedlichen Voraussetzungen einer Schule „auf der Ebene der Länder über Schulpflicht, Schulgesetze und Curricula etwas stärker vereinheitlicht sind“<sup>49</sup>. Eine Analyse oder eine systematische Rückbindung der empirischen Daten an diesen Sachverhalt erfolgt indes nicht. Der Einfluss rechtlicher Rahmenbedingungen bei der Gestaltung von Schulen mit Ganztagsangeboten erweist sich somit als blinder Fleck in der Ganztagschulforschung.

## 4 Die unterschiedliche rechtliche Ausgestaltung schulischer Ganztagsangebote an den Beispielen von Rheinland-Pfalz und Thüringen

Die folgenden Angaben wurden im Rahmen des Forschungsprojektes *Ganztagschule in ländlichen Räumen* der Agrarsozialen Gesellschaft Göttingen e.V. und des Lehrstuhls für Sozialpädagogik und außerschulische Bildung an der Friedrich-Schiller-Universität Jena generiert und geben den Stand der Gesetzgebung 2009 wieder. Ziel der Forschung war es, den Beitrag sozialräumlicher Aspekte der Ganztagschulentwicklung zu fokussieren, die sich einerseits aus der bundeslandbezogene Spezifik und andererseits aus der Besonderheit ländlicher Räume gegenüber den städtischen ergeben.<sup>50</sup>

46 Züchner I./Fischer, N., 2011, S. 15.

47 Höhemann, K./Bergmann, K./Gebauer, M., Das Personal, in: Holtappels, H. G./Klieme, E./Rauschenbach, T./Stecher, L. (Hrsg.), *Ganztagschule in Deutschland: Ergebnisse der Ausgangserhebung der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG)*, Weinheim und München 2007, S. 77–85.

48 Arnold, B., Kooperationsformen – Bedingungen für gelingende Zusammenarbeit?, in: Holtappels, Heinz G./Klieme, E./Rauschenbach, T./Stecher, L. (Hrsg.), *Ganztagschule in Deutschland: Ergebnisse der Ausgangserhebung der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG)*, Weinheim und München 2007, S. 123–138.

49 Züchner I./Fischer, N., 2011, S. 15.

50 Wiezorek u. a. im Erscheinen.

#### 4.1 Rheinland-Pfalz

Seit 2001 ist der Ausbau schulischer Ganztagsangebote ein zentrales bildungs- und sozialpolitisches Ziel in Rheinland-Pfalz.<sup>51</sup> Innerhalb weniger Jahre entstanden hier neue, ganztägige Bildungsangebote, die seitens der Landesregierung bald als rheinland-pfälzisches „Markenzeichen“<sup>52</sup> hervorgehoben wurden. Das zentrale Anliegen war es, ein umfangreiches Angebot an Ganztagschulen samt einer entsprechenden Verwaltungs- und Organisationsstruktur zu schaffen.<sup>53</sup> Hierzu wurde eigens eine neue Form der Ganztagschule etabliert, die in ihrer Struktur zwischen den beiden bis zu diesem Zeitpunkt praktizierten Ganztagschulformen – der verpflichtende Ganztagschule (mehrheitlich Förderschulen) und der Ganztagschule in offener Form – lag. Die Ganztagschule in Angebotsform, so die abschließende Bezeichnung, wurde im Rahmen einer Novellierung im März 2004 in das rheinlandpfälzische Schulgesetz aufgenommen. Zentral für die Einrichtung und dem Betrieb von Ganztagschulen ist § 14 SchulG, in dem die Beschreibung der drei möglichen Ganztagschulformen vorgenommen wird. Für die Ganztagschulen in Angebotsform, auf die sich die weitere Ganztagschulentwicklung in Rheinland-Pfalz konzentrierte, wird ein Bildungs- und Betreuungsangebot über die Vormittage und an vier Nachmittagen der Woche vorgesehen. Gemäß § 74 Abs. 1 SchulG stellt das Land neben den Lehrkräften und den pädagogischen und technischen Fachkräften „für die Ganztagschulen in Angebotsform und in verpflichtender Form auch das sonstige pädagogische Personal bereit“. Das Land ist somit für die Personalversorgung verantwortlich; es tritt als Träger der für die ganztägige Betreuung notwendigen Personalkosten auf. Anders ist dies bspw. bei Ganztagschulen in offener Form. Hier ist der Schulträger in der Pflicht, das notwendige Personal bereit zu stellen (§ 14 Abs. 2 SchulG). Für die inhaltliche Ausgestaltung des ganztägigen Betreuungsangebotes gilt nach dem Schulgesetz die allgemeine Forderung nach der Verbindung von Unterricht und weiteren schulischen Angeboten zu einer „pädagogischen und organisatorischen Einheit“<sup>54</sup>; darüber hinaus sind keine Regelungen enthalten. Festgehalten ist im Schulgesetz jedoch, dass die Vorgaben über die Ausdehnung der täglichen Schulzeit, die Verteilung des Unterrichts und der Betreuungsangebote als auch die organisatorischen Voraussetzungen für den ganztägigen Unterricht schulintern in den jeweiligen Konferenzen zu klären und in der Schulordnung zu regeln sind (§ 53 Abs. 2 Punkt 8 SchulG). Nach § 27 Abs. 3 SchulG sind Lehrkräfte all jene Personen, die an einer Schule Unterricht erteilen. Hierzu gehören sowohl Lehrer als auch pädagogische Fachkräfte, die pädagogische Angebote an Ganztagschulen gestalten. Demzufolge besitzen auch sie ein Stimmrecht in den Konferenzen. Außerschulische Fachkräfte besitzen hingegen kein Stimmrecht, sie können jedoch an der Konferenz teilnehmen und besitzen dort Rede- recht; dieses Recht gilt jedoch nicht für Zeugnis- oder Versetzungskonferenzen.<sup>55</sup>

Die Initiative zur Einrichtung einer Ganztagschule in Angebotsform geht von der Schule, vertreten durch die Schulleitung, aus; die Entscheidung über die Einrichtung ist an einen Beschluss der Schulbehörde und des Schulträgers gebunden. Ausschlaggebend für das Ergebnis des Be-

<sup>51</sup> Siehe hierzu auch die Fallstudie von Tillmann, K.-J./Dederig, K./Kneuper, D./Kuhlmann, C./Nessel, I., PISA als bildungspolitisches Ereignis Fallstudien in vier Bundesländern, 2008, S. 243 ff.

<sup>52</sup> Regierungsprogramm, Entscheidung für Rheinland-Pfalz. Regierungsprogramm 2006–2011 der SPD Rheinland-Pfalz, 2006, S. 8.

<sup>53</sup> Dies zeigt sich u. a. in der Verwendung der vom Bund bereitgestellten Gelder im Rahmen des IZBB. Von den zwischen 2003 und 2008 insgesamt 333 verwirklichten Förderungen fielen 95 Prozent auf den Aufbau und damit der Schaffung neuer Ganztagsangebote; Sozialpädagogisches Institut NRW, IZBB Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“ 2003–2009 Länderspezifische Darstellung Rheinland-Pfalz, 2008, S. 5.

<sup>54</sup> § 14 Abs. 1 SchulG.

<sup>55</sup> Sachkompendium, Kompendium über die organisatorische und inhaltliche Arbeit an den Ganztagschulen in Angebotsform, 2008, S. 11.

schlusses ist das in § 14 Abs. 3 SchulG genannte schulische Bedürfnis – der Nachweis des Bedarfs eines Ganztagsangebots an einer Schule. Es gehört zur Aufgabe der beantragenden Schule, beispielsweise durch eine Elternbefragung diesen Nachweis zu erbringen. Weiterhin ist die Schule im Vorfeld angehalten, die Zustimmung des Schulträgers einzuholen und innerhalb der Schule die Beteiligungsrechte aller relevanten Akteursgruppen zu wahren. Der Antrag enthält ferner eine Konzeption des gewünschten Ganztagsangebotes in der Verbindung mit der pädagogischen Schwerpunktsetzung des Schulstandortes. Weiterhin sind eine Darstellung der regionalen Angebote im schulischen Umfeld sowie der Ganztagsbetreuung im Bereich der Jugendhilfe notwendig.

Die weiteren Regelungen zu den Kosten für Personal, Infrastruktur und sonstigen Aufgaben werden im Wesentlichen in zwei Dokumenten geregelt: dem *Kompendium über die organisatorische und inhaltliche Arbeit an den Ganztagschulen in Angebotsform* und dem *Kompendium zur Personalentwicklung und -verwaltung an Ganztagschulen*. Ausgehend von einer schulartspezifischen Mindestschülerzahl erfolgt die rechnerische Zuweisung von Lehrerwochenstunden (LWS). Der Sockelbetrag erhöht sich schulartspezifisch mit jedem zusätzlichen Teilnehmer, so dass sich das Personalbudget für ein Schuljahr aus der festgestellten Zahl der angemeldeten Schüler an einem Standort ergibt. Den Schulen steht es frei, einen Teil der zusätzlichen Lehrerwochenstundenzuweisung mit pädagogischen Fachkräften, außerschulischen Kooperationspartnern oder sonstigen Personen zu besetzen. Im Personalkompendium ist vorgesehen, dass in der Regel die Hälfte bis zwei Drittel der Personalzuweisungen für die Beschäftigung von Lehrkräften vorgesehen ist.<sup>56</sup> Der restliche Betreuungsanteil kann über pädagogische Fachkräfte oder durch außerschulische Partner, wie Verbänden, Vereinen oder Privatpersonen abgedeckt werden. Hierzu können die Lehrerwochenstunden in Geldmittel umgewandelt werden, die die Grundlage für Dienstleistungsverträge, Projektverträge oder Kooperationsverträge mit außerschulischen Partnern bilden.<sup>57</sup>

#### 4.2 Thüringen

Als ostdeutsches Bundesland weist Thüringen im Hinblick auf den Stand schulischer Ganztagsangebote ein spezifisches Merkmal auf: ein überdurchschnittlich dichtes Angebot an schulischen Ganztagsangeboten im Grundschulbereich. So lag der Anteil der Grundschulen mit Hort (im Sinne der KMK eine Ganztagschule) im Jahr 2005 bei 97,9 Prozent.<sup>58</sup> Aktuell werden 79,5 Prozent der Grundschüler an einem Hort betreut bei einer durchschnittlichen Verweildauer von 17,8 Stunden pro Woche.<sup>59</sup> Thüringen verfolgt bei der Ausgestaltung des Ganztagsangebotes an den Grundschulen auch gegenüber den übrigen ostdeutschen Ländern ein Sondermodell: Hier wurde nach der Wiedervereinigung das zu DDR-Zeiten gewachsene Modell der institutionellen Kopplung des Hortangebotes als Teil der Schule weitergeführt.<sup>60</sup> In der überwiegenden Zahl der Länder – genauer in allen, ausgenommen Berlin und Thüringen<sup>61</sup> – sind „Tageseinrichtungen für Kinder im schulpflich-

<sup>56</sup> *Personalkompendium, Kompendium „Personalentwicklung und -verwaltung an Ganztagschulen“*, 2008, S. 2.

<sup>57</sup> Ebd.

<sup>58</sup> KMK, 2011, S. 4. Zum Vergleich: Zum selben Zeitpunkt betrug der Anteil der Ganztagschulen im Grundschulbereich in Rheinland-Pfalz 14,2 Prozent (KMK, 2011, S. 4).

<sup>59</sup> TMBWK (Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur), Daten zur Hortbetreuung in Thüringen, 2012.

<sup>60</sup> Döbert, H./Führ, C., Zu Entwicklungen in den neuen Ländern zwischen 1990 und 1995, in: Führ, C./Furck, C. L. (Hrsg.), *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, 1945 bis zur Gegenwart*, Band VI: 1945 bis zur Gegenwart, Zweiter Teilband Deutsche Demokratische Republik und neue Bundesländer, München: 1998, S. 377–389.

<sup>61</sup> Stolz, H.-J., *Ganztagschule und Hort. Ein Systemvergleich, Recht der Jugend und des Bildungswesens*, Heft 1, 2006, S. 50–63.

tigen Alter [...] dem System der Kinder- und Jugendhilfe zugeordnet“<sup>62, 63</sup> Der Sekundarbereich wurde in Thüringen hingegen nach der Wiedervereinigung, trotz einer langen Tradition institutionalisierter nachmittäglicher Zusatzangebote, schnell auf den Kernbereich Unterricht ausgerichtet; eine Entwicklung, die auch in anderen ostdeutschen Länder zu beobachten war. In diesem Sinn liegt in Thüringen eine schulartspezifische Förderung ganztägiger Angebote vor.

Im Schulgesetz des Landes ist der Hort als eine Einrichtung vorgesehen, die „zur außerunterrichtlichen Betreuung und Förderung der Schüler“<sup>64</sup> an thüringischen Grundschulen geführt werden kann. Horte sind dem Schulgesetz nach „organisatorisch Teil der betreffenden Schule“<sup>65</sup>. Gemäß § 2 Abs. 1 des Thüringer Gesetzes über die Finanzierung der staatlichen Schulen (ThürSchFG) trägt das Land „den Personalaufwand für die Lehrer und die Sonderpädagogischen Fachkräfte an staatlichen Schulen sowie für die Erzieher an Grundschulhorten“<sup>66</sup>. Somit gehört es zu den Aufgaben des Landes, Personalkosten an Schulhorten zu finanzieren. Entsprechend sind Erzieher an Grundschulhorten ebenso wie Lehr- und sonderpädagogische Fachkräfte an staatlichen Schulen Landesbedienstete (§ 34 Abs. 1 ThürSchulG) mit einem gesetzlichen Auftrag: „Der Erzieher betreut und erzieht die ihm anvertrauten Kinder in eigener Verantwortung [...]. Er unterstützt die Erziehungsarbeit der Eltern und der Lehrer.“<sup>67</sup> Die hier im Schulgesetz explizite Verortung der Horterzieheraufgabe als unterstützende Leistung zeigt sich auch in den Regelungen zu den Mitspracherechten in schulischen Gremien: So können diese an Lehrerkonferenzen, in welchen „alle wichtigen Fragen der Erziehungs- und Unterrichtsarbeit der Schule zu beraten und zu beschließen“<sup>68</sup> sind, beratend teilnehmen; vertreten sind die Erzieher in der Schulkonferenz (§ 38 Abs. 1 ThürSchulG) und damit in demjenigen Gremium, in dem Fragen, „die Schüler, Eltern und Erzieher gemeinsam betreffen“<sup>69</sup>, beraten werden. Die Regelung über die Zuweisung der Erzieherwochenstunden erfolgt durch die jeweilige *Verwaltungsvorschrift zur Durchführung des Schuljahres*. Maßgebend für die Stundenzuweisung ist die Anzahl der im Hort befindlichen Kinder an einer Schule.

Seit 2008 wird im Rahmen eines Modellprogramms die Übertragung der Personalverantwortung für die Erzieher auf die Schulträger erprobt. Hierbei werden die Personalkosten weiterhin durch das Land getragen und an die Schulträger weitergereicht. Die Schulträger haben neben der Einstellung von Erziehern die Möglichkeit, ein Viertel der Gelder für die Kooperation mit außerschulischen Partnern, wie weiteres pädagogisches Personal, Vereine oder öffentliche Einrichtungen zu verwenden.

Im Sekundarbereich wird, neben den staatlichen Förderzentren sowie den Spezialgymnasien, die im Sinne der KMK Ganztagschulen in gebundener Form darstellen, in Thüringen ein Modell verfolgt, in dem durch Förderprogramme ergänzende, sogenannte *außerschulische Angebote* an den Schulen angeboten werden. Grundlage für die Förderprogramme bzw. die jeweiligen Richtlinien ist § 11 ThürSchulG. Dieser enthält die Möglichkeit einer Öffnung der Schule für „außerunterrichtliche Angebote, insbesondere solchen der öffentlichen und freien Träger der Kinder- und

<sup>62</sup> Stolz, 2006, S. 61.

<sup>63</sup> Neben den Grundschulhorten können in Thüringen auch Horte im Sinne des Sozialgesetzes in freier oder kommunaler Trägerschaft geführt werden. Die Dienst- und Fachaufsicht über diese „Horte“ richten sich dementsprechend nach dem Thüringer Kindertageseinrichtungsgesetz.

<sup>64</sup> § 10 Abs. 1 ThürSchulG.

<sup>65</sup> § 10 Abs. 1 ThürSchulG.

<sup>66</sup> ThürSchFG.

<sup>67</sup> § 34 Abs. 3 ThürSchulG.

<sup>68</sup> § 37 Abs. 1 ThürSchulG.

<sup>69</sup> § 38 Abs. 3 ThürSchulG.

Jugendhilfe<sup>70</sup>. An diese Öffnung wird eine klare Anforderung gestellt: „Unterrichtliche und außerunterrichtliche Inhalte sollen sich dabei sinnvoll ergänzen.“<sup>71</sup> Es steht den Schulen weitestgehend frei, Kooperationen für außerunterrichtliche Angebote einzugehen. Laut § 38 Abs. 3 ThürSchulG obliegt es der Schulkonferenz zur „Kooperation der Schule mit dem öffentlichen und freien Trägern der Kinder- und Jugendhilfe“<sup>72</sup> Stellung zu nehmen und gemäß § 38 Abs. 5 ThürSchulG über eventuelle Kooperationen zu entscheiden. Die Angebote nach § 11 ThürSchulG an Gymnasien, Regelschulen, Gesamtschulen sowie in Ausnahmefällen Förderzentren werden durch das Land gefördert.<sup>73</sup> Neben den pädagogischen Zielsetzungen sollen durch die Maßnahmen die „Kooperation zwischen Schule, Förderverein, Trägern der Jugendhilfe, Sportvereinen, Verbänden, Kirchen u. a. Partnern“<sup>74</sup> unterstützt werden. Hierbei ist in den zurückliegenden Jahren eine bildungspolitische Schwerpunktsetzung zu beobachten: die stärkere Einbindung der Schulträger (Landkreise und kreisfreie Städte) bei der Gestaltung der außerschulischen Angebote. So wurde zwischen 2003 und 2005 im Rahmen der *Förderrichtlinie zur Gewährung von Zuwendungen für Projekte der Schuljugendarbeit* auch schulnahen Einrichtungen, wie dem jeweiligen Förderverein einer Schule, die Beantragung von Geldern zur Durchführung der Betreuungsangebote ermöglicht, deren Zuweisung am Ende vom zuständigen Schulamt bewilligt werden muss. Ab 2006 wurden im Rahmen der *Richtlinie Örtliche Jugendarbeit* die Landesförderung für die Schuljugendarbeit, die Schulsozialarbeit sowie die kommunale Jugendarbeit zusammengeführt. Die Zuweisungsempfänger sind gemäß der Förderrichtlinie nun allein „Landkreise und kreisfreie Städte als die örtlichen Träger der öffentlichen Jugendhilfe“<sup>75</sup>. Damit soll die engere Vernetzung aller für die „familienergänzende sowie die schulunterstützende Betreuung der Kinder und Jugendlichen“<sup>76</sup> zuständigen Akteure verbessert werden. Die Landkreise und kreisfreien Städte treffen „im Rahmen der ihnen zur Verfügung gestellten Landesmittel eigene Planungsentscheidungen und bewilligen auf der Grundlage der neuen gemeinsamen Richtlinie [...] die Landesmittel für örtliche Projekte der Jugendarbeit, der Jugendverbandsarbeit, der Jugendsozialarbeit inkl. der Schulsozialarbeit, der Jugendkriminalprävention, des erzieherischen Kinder- und Jugendschutzes, der ambulanten Hilfen zur Erziehung sowie der Schuljugendarbeit“<sup>77</sup>.

Zusammenfassend ergeben die Ausführungen zu den beiden Ländern ein Bild, in dem für die Ausgestaltung ganztägiger Angebote an Schulen eine gänzlich unterschiedlichen Ausgangslage und Schwerpunktsetzung des Gesetzgebers deutlich wird: In Rheinland-Pfalz wurde, ausgehend von einem geringen Anteil an Ganztagschulen, ab 2001 ein Ganztagschulprogramm auf Landesebene gestartet. Die eigens eingeführte Form einer Ganztagschule in Angebotsform wurde schulgesetzlich verankert und umfasst alle Schularten gleichermaßen. Die Kosten für das Personal werden durch das Land getragen, wobei es den Schulen zur freien Entscheidung steht, ob sie einen Anteil des Geldes für weiteres pädagogisches Personal oder zur Finanzierung von Kooperation mit außerschulischen Partnern nutzen. Darüber hinaus erfolgt eine schulgesetzliche Regelung über die Beteiligung weiteren pädagogischen Personals in innerschulischen Gremien. In Thüringen sind Ganztagschulen im Schulgesetz begrifflich nicht vorgesehen, allerdings entspricht die

70 § 11 ThürSchulG.

71 § 11 ThürSchulG.

72 § 38 Abs. 3 ThürSchulG.

73 TKM (Thüringer Kultusministerium), *Förderrichtlinie des Thüringer Kultusministeriums zur Gewährung von Zuwendungen für Projekte der Schuljugendarbeit*, 2004, S. 2.

74 TKM (Thüringer Kultusministerium), *Schuljugendarbeit an Thüringer Schulen*, 2003, S. 1.

75 TMSFG (Thüringer Ministerium für Soziales, Familie und Gesundheit), *Richtlinie „Örtliche Jugendförderung“*, 2005, S. 2.

76 TKM (Thüringer Kultusministerium), *Konzept „Bildung und Betreuung von 2 bis 16“*, 2005, S. 2.

77 TKM, 2005, S. 7.



seit langem institutionalisierte Kopplung von Grundschule und Hort den bundesweiten Anforderungen an offene Ganztagschulen. Das Netz dieser Schulen ist flächendeckend. Die Erzieher an den Grundschulen sind Landesbedienstete, die Kooperation mit außerschulischen Partnern wird aktuell nur im Rahmen eines Modellprojektes erprobt. Im Bereich der weiterführenden Schulen werden außerschulische Angebote im Rahmen von Landesprogrammen finanziell gefördert, bei deren Ausgestaltung dem Schulträger eine maßgebende Rolle zugesprochen wird.

## 5 Konsequenzen für die methodische Erfassung der Ganztagschuleentwicklung

Aus der Gegenüberstellung der beiden landesspezifischen Regelungen für die Durchführung ganztägiger Betreuungsangebote an Schulen in Rheinland-Pfalz und Thüringen geht deutlich hervor, wie unterschiedlich die Voraussetzungen letztendlich für die jeweiligen Einzelschulen bei der konkreten Ausgestaltung ihres Angebots vor Ort sein können. Obwohl es sich bei der Ausweitung schulischer Ganztagsangebote um eine bundesweite Entwicklung handelt, nehmen die Länder vor dem Hintergrund der bildungspolitischen Traditionslinien und landespolitischer Schwerpunktsetzungen unterschiedliche Regelungen vor. Der bundesdeutsche Föderalismus ist als Zusammenschluss relativ eigenständiger Bundesländer im deutschen Grundgesetz fest verankert und auch die KMK sieht für „die künftige Weiterentwicklung des Schulwesens [...] die Länder im Rahmen ihrer föderalen Zuständigkeit“<sup>78</sup> in der Verantwortung. Diesem Sachverhalt muss die Ganztagschulforschung in Deutschland gerecht werden. In seinen Ausführungen zu Rechtsfragen der Ganztagschule weist Richter (2008) darauf hin, dass die Einführung der Ganztagschule in einem Land einer „gesetzlichen Regelung“<sup>79</sup> bedarf, da hierbei „in die Grundrechte der Eltern und Schüler“<sup>80</sup> eingegriffen wird. In diesem Sinn müssen die jeweiligen Schulgesetze die Grundzüge der in einem Land verfolgten Ausgestaltung schulischer Ganztagsangebote enthalten. Allerdings steht eine rechtswissenschaftliche Darstellung und Kritik der Umsetzung politischer Entscheidungen in Sachen Ganztagschulentwicklung noch aus.

Dass dies notwendig ist, zeigt sich zum einen im dokumentierten Einfluss rechtlicher Vorgaben auf die pädagogische Arbeit und die konkrete Ausgestaltung des Ganztages an einer Schule.<sup>81</sup> Zum anderen besteht die Gefahr, dass die Steuerungswirkung des Rechts in der Erziehungswissenschaft grundsätzlich aus dem Blick gerät. Neuere Konzepte schulpolitischer Steuerung, wie das *dezentrale Steuerungskonzept*<sup>82</sup> bzw. das *Konzept der kontextuellen Steuerung*<sup>83</sup>, prägen bildungspolitische Diskurse und die erziehungswissenschaftliche Theoriebildung sowie Studien zum

<sup>78</sup> KMK, Weiterentwicklung des Schulwesens in Deutschland seit Abschluss des Abkommens zwischen den Ländern der Bundesrepublik Deutschland zur Vereinheitlichung auf dem Gebiete des Schulwesens vom 28.10.1964 i. d. F. vom 14.10.1971 (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.5.2001), 2001, S. 6.

<sup>79</sup> Richter, J., Rechtsfragen der Ganztagschule, in: Coelen, T./Otto, H.-U. (Hrsg.), Grundbegriffe Ganztagsbildung, Das Handbuch, Wiesbaden 2008, S. 585–593.

<sup>80</sup> Richter, 2008, S. 592.

<sup>81</sup> Wiezorek, C./Stark, S./Dieminger, B., „Wissen Sie, die Infrastruktur ist einfach nicht so, dass ich aus dem Vollen schöpfen kann“ – Ganztagschulentwicklung in ländlichen Räumen, Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Heft 3, 2011, S. 109–124.

<sup>82</sup> Böttcher, W., Zur Funktion staatlicher „Inputs“ in der dezentralisierten und outputorientierten Steuerung, in: Altrichter, H./Brüsemeister, T./Wissinger, J. (Hrsg.), Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem, Wiesbaden, 2007, S. 185–206.

<sup>83</sup> Dederich, K., Der Einfluss bildungspolitischer Maßnahmen auf die Steuerung des Schulsystems – Neue Erkenntnisse aus empirischen Fallstudien, Zeitschrift für Pädagogik, 54. Jg., H. 6, 2008, S. 869–887.

Steuerungshandeln in Bildungssystemen<sup>84</sup>. Hierbei wird davon ausgegangen, dass die Umsetzung bildungspolitischer Ziele, wie der Ausbau von Ganztagsangeboten, seitens der Bildungsadministration mehrheitlich durch die Formulierung von Rahmenbedingungen und Zielvorgaben eingeleitet und zu einem späteren Zeitpunkt überprüft werden. Dieser Steuerungsansatz beinhaltet die Verlagerung von Entscheidungskompetenzen von der „strategischen Führungsebene“<sup>85</sup> auf die „operative [Ebene]“<sup>86</sup> bei gleichzeitigem Verzicht auf „detaillierte Regulierungen“<sup>87</sup> zur Erreichung der jeweiligen Ziele. Durch diese Form der Steuerung tritt der Einfluss der administrativen Ebene und damit der Einfluss rechtlicher Vorgaben in den Hintergrund. Die Fragen der konkreten Umsetzung fallen in den Verantwortungsbereich der Einzelschule; sie gilt als zentrale Handlungseinheit. Böttcher weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass besonders bei dieser Form der Steuerung leicht allein „die schulischen Prozesse unter Beobachtung“<sup>88</sup> gestellt werden, was insbesondere dann problematisch wird, wenn „die Verantwortung für Ergebnisse [...] nur auf operativer Ebene gesucht werden“<sup>89</sup>. Für eine solche Entwicklung steht die aktuelle Ganztagschulforschung jedoch beispielhaft, wenn im Rahmen der StEG-Begleitforschung Fragen der *Personalausstattung*, des *Personaleinsatzes* und der eingegangenen *Kooperation mit außerschulischen Partnern* allein auf der Ebene der Einzelschule angesetzt werden.<sup>90</sup> In diesem Sinn sind die erziehungswissenschaftlichen Annahmen über die Steuerung bzw. Steuerungsprozesse im Bildungswesen derzeit unvollständig und bedürfen einer Korrektur. Hierzu könnte nicht zuletzt die Rechtswissenschaft einen entscheidenden Beitrag leisten.

Verf.: Sebastian Stark, Friedrich-Schiller-Universität Jena, Institut für Erziehungswissenschaft,  
Am Planetarium 4, 07737 Jena, E-Mail: Sebastian.Stark@tmbwk.thueringen.de

84 Ackeren von, I./Brauckmann, S., Internationale Diskussion-, Forschungs- und Theorieansätze zur Governance im Schulwesen, in: Altrichter, H./Maag Merki, K.: Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem, 2010, S. 41–61. Sowie: Altrichter, H./Maag Merki, K., Steuerung der Entwicklung des Schulwesens, in: Altrichter, H./Maag Merki, K.: Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem, 2010, S. 15–39.

85 Fend, H., Qualität und Qualitätssicherung im Bildungswesen. Wohlfahrtsstaatliche Modelle und Marktmodelle, Zeitschrift für Pädagogik, 41. Beiheft, 2000, S. 55–72.

86 Fend, H., 2000, S. 65.

87 Dederich, 2008, S. 872.

88 Böttcher, 2007, S. 201.

89 Ebd.

90 Fischer u. a., 2011, S. 24.



## Schrift 3:

- 5.3 Dieminger, B./Wiezorek, C./ Stark, S./ Busch, C. /Dethloff, M. (2013): Ganztagschule in ländlichen Räumen - Ein Forschungsbericht. In: Jahrbuch Ganztagschule, hrsg. v. Stefan Appel, Ulrich Rother; WS-Verlag Schwalbach/Ts, S.98-114.

Stefan Appel, Ulrich Rother (Hrsg.)

# **Jahrbuch Ganztagsschule 2013**

## **Schulen ein Profil geben – Konzeptionsgestaltung in der Ganztagsschule**

Mit Beiträgen von

Ralf Becker, Patrick Blumschein, Claudia Busch, Günther Buth, Isabel Neto Carvalho, Manuel Dethloff, Benno Dieminger, Dennis Dubover, Hartmut Duchêne, Christian J. Gras, Reiner Hildebrandt-Stramann, Alfred Holzbrecher, Monika Hommerding, Rimma Kanevski, Doris Karli, Petra Köster-Gießmann, Hans Korndörfer, Sabine Kubesch, Ralf Laging, Birte Marquardsen, Kapriel Meser, Augustin Mutuale, Heinz Willi Räpple, Joachim Rottmann, Alexander Scheuerer, Gunild Schulz-Gade, Herwig Schulz-Gade, Sebastian Stark, Julia Steinwand, Bernhard Teich, Michael Urban, Matthias von Saldern, Gabriele Weigand, Anna Welling, Rolf Werning, Christine Wiezorek, Sabine Wolf

Benno Dieminger, Christine Wiezorek, Sebastian Stark,  
Claudia Busch, Manuel Dethloff

## Ganztagsschule in ländlichen Räumen – Ein Forschungsbericht

### 1. Einführung

Für die Laufzeit von März 2008 bis Juni 2010 wurde vom Bundesministerium für Bildung und Forschung sowie dem Europäischen Sozialfonds das Forschungsprojekt „Ganztagsschule in ländlichen Räumen (GaLäR)“ gefördert, das in zwei Teilprojekten dezidiert Fragen der Ganztagsschulentwicklung in ländlichen Räumen nachging: Ausgehend davon, dass in der wissenschaftlichen Forschung weder den Auswirkungen der Implementierung von Ganztagsschulen bzw. ganztägigen Bildungsangeboten auf dörfliche Sozialräume noch den regionenspezifischen Merkmalen der Kooperation zwischen Schule und Jugendarbeit in ländlichen Räumen bislang systematisch nachgegangen worden war, war es einerseits das Ziel des Forschungsprojektes, in einer *Binnenperspektive* Formen der Zusammenarbeit zwischen Schule und Jugendarbeit im Hinblick auf ganztägige Bildungsangebote im Bereich der Sekundarstufe I in ländlichen Räumen unter Berücksichtigung der landesspezifischen Gegebenheiten zweier Bundesländer umfassend zu analysieren. Dieser Fragestellung ging ein Team von Erziehungswissenschaftlerinnen und -wissenschaftlern der Universität Jena im Teilprojekt A „Kooperation zwischen Schule und Jugendhilfe im Hinblick auf ganztägige Bildung“ nach. Andererseits galt es, in einer *Außenperspektive* zu klären, welche als positiv oder negativ empfundenen Effekte auf den dörflichen Sozialraum durch die Einführung von Ganztagsschulen zu beobachten sind; dieser Fragestellung ging ein interdisziplinäres Team der Agrarsozialen Gesellschaft Göttingen im Teilprojekt B „Ganztagsschule und dörflicher Sozialraum“ nach.

### 2. Zum Hintergrund des Forschungsanliegens

Wie eingangs bereits erwähnt wurde, gehört die Analyse regionenspezifischer Besonderheiten der Ausgestaltung von ganztägigen Bildungsangeboten, vor allem im Hinblick auf ländliche Räume, zu den in der sozial- und erziehungswissenschaftlichen Forschung zur Ganztagsschule eher vernachlässigten Bereichen, und

dies, obwohl regionale Lebensbedingungen zu den zentralen Strukturmerkmalen im Hinblick auf die Ermöglichung sozialer und gesellschaftlicher Teilhabe für Kinder und Jugendliche gezählt werden (BT-Drs. 15/6014, 75 ff.). So spiegelt sich im fachlichen und öffentlich-politischen Diskurs zur Ganztagsschulentwicklung bisher nur unzureichend wider, dass beispielsweise die sozialräumlichen Ausgangsbedingungen der Kooperation von Schule und Jugendarbeit in ländlichen Räumen anderen Bedingungen unterliegen, als dies für Städte, insbesondere großstädtische Metropolen, der Fall ist (vgl. dazu Pletzer 2005; Deinet 2005a). Auch generell blieb das wissenschaftliche Interesse an Jugendarbeit bzw. an der Kooperation von Jugendhilfe und Schule zum überwiegenden Teil auf urbane Räume bezogen (vgl. Deinet 2005a, b; Reutlinger 2005).

Empirische Befunde zur Situation von Jugendlichen auf dem Land (Böhnisch/Funk 1989; Böhnisch u.a. 1997) sowie zu ländlichen Räumen allgemein liefern einander ergänzende und bestätigende Befunde. In Dörfern, so lässt sich allgemein konstatieren, herrscht gegenüber Verdichtungsräumen eine höhere Zahl an Sozialkontakten vor (Hainz 2000, 5 ff.). Diese werden als wichtigster Vorzug des Lebens im ländlichen Raum herausgestellt (Hainz 1999). Die damit verbundene Selbstorganisationsfähigkeit gilt als eine wichtige Stärke ländlicher Gemeinden, um vorhandene infrastrukturelle Nachteile auszugleichen (Beetz 2006, 25 ff.). Damit einher geht der Befund, dass sowohl das freiwillige Engagement als auch die Mitgliedschaft in gemeinnützigen Vereinen in ländlichen Räumen weiter verbreitet sind als in Großstädten (Rückert-John 2001; Vogelgesang 2001, 80; Wetzstein u.a. 2005, 142; Richter u.a. 2008, 53), wobei die Identifikation mit einem Ort bzw. einer Region eine wichtige Voraussetzung für freiwilliges Engagement darstellt (Vogelgesang 2006).

Als Voraussetzung für die Herstellung von auf die Region bezogenen Identifikationen wird aus der Perspektive der Jugendarbeit wiederum die Möglichkeit für Kinder und Jugendliche diskutiert, sich Raum anzueignen (Deinet 2005a). Die Qualität der Bindung an eine Region wird hierbei als abhängig vom Maß der Integration der Jugendlichen in das soziale Leben angesehen (Dax/Machold 2002). Inwieweit es dafür neben Gelegenheitsstrukturen auch Zeit bedarf, die *nicht institutionell durch die Schule gebunden* ist, ist eine der Fragen, die sich für die Jugend(verbands)arbeit in ländlichen Räumen stellt: Hier besteht einerseits die Sorge, dass die Fokussierung auf Schule als Erlebnisraum und das Fehlen von Freiräumen für die Pflege und Entwicklung generationenübergreifender Sozialkontakte die Identifikation mit dem eigenen Dorf geringer werden lassen könnte (KLJB Bayern 2005; BdL 2005a; Herrenknecht 2000). Durch den Besuch einer Ganztagsschule gäbe es keine zeitlichen Ressourcen für das Engagement in lokalen Vereinen und Ortsverbänden, das als eine der tragenden Säulen des dörflichen Soziallebens (vgl. Hainz 1999) zurückgehen würde, was wiederum die Entwicklung von Kommunen zu reinen Schlafdörfern befördern würde.

Andererseits wird aber auch das Potenzial hervorgehoben, das in einer kontinuierlichen Begegnung von Jugendlichen mit Jugend(verbands)arbeit im *Rahmen ganztägiger Bildungsangebote* besteht. Dem geht unter anderem die Beobachtung voraus, dass die Identifikation von Jugendlichen mit ihrem Heimatort nicht erst durch die Einführung von Ganztagsschulen in Frage gestellt ist. Demnach verlagert sich diese Identifikation durch die Individualisierung der Lebenswelten und die Erweiterung jugendlicher Aktionsräume schon seit längerem vom Dorf auf die Region (vgl. Herrenknecht 2005). Befürworter der Ganztagsschule verweisen zudem darauf, dass diese die Vereinbarkeit von Familie und Beruf gerade in ländlichen Räumen verbessern und die zunehmenden Mobilitätsbelastungen der Eltern – vor allem der Mütter – verringern könnte (vgl. Becker u.a. 2006). Möglicherweise, so ein weiteres Argument, böte die Konzentrierung von Kindern und Jugendlichen in der Schule auch für den einen oder anderen Verein ein Potenzial, über einen Kooperationsvertrag, wie in verschiedenen Bundesländern gefördert, sein Angebot als schulische Arbeitsgemeinschaft anzubieten und so Nachwuchs zu gewinnen (vgl. Holtappels u.a. 2007).

Vor dem Hintergrund dieser diffusen Diskussionslage und nur geringer empirisch gesicherter Befunde interessierte uns, wie sich in ländlichen Regionen die Kooperation zwischen Schule und Jugendarbeit im Hinblick auf die Ausgestaltung ganztägiger Bildungsangebote darstellt und welche Auswirkungen sich auf die regionalspezifische Identifikation und das Freizeitverhalten von Jugendlichen und damit auf dörfliche Strukturen zeigen.

Beiden Fragestellungen sind wir in den o.g. Teilprojekten nachgegangen. Durchgeführt wurde die Studie in je zwei ländlichen Regionen in den beiden Bundesländern Rheinland-Pfalz und Thüringen. Ausgangspunkt unserer Untersuchungen waren in jeder der vier Regionen drei Schulen der Sekundarstufe I, davon mindestens eine Ganztagsschule. Insgesamt wurden ca. 50 leitfadengestützte, offene Interviews mit zentralen schulischen und außerschulischen, lokalen Akteuren an den insgesamt zwölf Schulstandorten und Einzugsdörfern der Umgebung durchgeführt. Im Jenaer Teilprojekt zur „Kooperation zwischen Schule und Jugendhilfe im Hinblick auf ganztägige Bildung“ bildete darüber hinaus die Analyse zentraler bundes- und landesspezifischer rechtlicher Vorgaben und Ausführungsvorschriften zur Ganztagsschule sowie zur Kooperation zwischen Schule und Jugendhilfe einen zentralen Punkt der Forschungsarbeit. Für das Göttinger Teilprojekt „Ganztagsschule und dörflicher Sozialraum“ wurden zudem die Schüler/innen der 7. bis 9. Jahrgangsstufe (Rücklaufquote 66,8 %) sowie deren Eltern (60,5 %) mittels eines schriftlichen Fragebogens befragt und eine Analyse zu den Strukturen heutigen dörflichen Lebens und den Auswirkungen von Ganztagsschule in je zwei Dörfern im Einzugsgebiet der zwölf Schulen angefertigt.

Im Folgenden wollen wir einige zentrale Ergebnisse der Forschungsarbeit beider Projekte vorstellen.

### **3. Ergebnisse zur Kooperation von Schule und Jugendarbeit im Hinblick auf die Ausgestaltung ganztägiger Bildungsangebote in ländlichen Räumen**

Ziel des Jenaer Teilprojektes zur „Kooperation zwischen Schule und Jugendhilfe im Hinblick auf ganztägige Bildung“ war es, empirisch gesicherte Erkenntnisse zu den Gelingens- und den Gefährdungspotenzialen in der Zusammenarbeit zwischen Schule und Jugendarbeit im Hinblick auf die Ausgestaltung von Ganztagsschulangeboten zu generieren. Dies sollte mittels der Erforschung der jeweiligen bildungs- und sozialpolitischen Rahmenbedingungen in Thüringen und Rheinland-Pfalz, der jeweiligen sozialräumlichen Gegebenheiten in je zwei ländlichen Regionen pro Bundesland, der Vernetzung der einzelnen Schulen und Träger der Jugendarbeit auf institutioneller Ebene sowie der konkreten Kooperation der an der Ausgestaltung ganztägiger Bildungsangebote beteiligten Akteure geschehen.

#### *3.1 Landespolitische Rahmenbedingungen zur Ausgestaltung der Ganztagsschule in Rheinland-Pfalz und Thüringen*

Im Vergleich zwischen den beiden Bundesländern Rheinland-Pfalz und Thüringen wird die Bedeutung der landespolitischen Rahmenbedingungen zur Ausgestaltung der Ganztagsschule sowie zur Kooperation zwischen Schule und Jugendhilfe deutlich erkennbar; die Ausgestaltung ganztägiger Angebote an Schulen im Sekundarbereich kontrastiert in beiden Bundesländern enorm (vgl. Stark i.E.). Zudem sind die Umsetzung ganztägiger Bildungsangebote und die Gestaltung darauf bezogener Kooperationen sowohl in Thüringen als auch in Rheinland-Pfalz stark durch die spezifischen Strukturbedingungen ländlicher Räume beeinflusst.

##### *3.1.1 Rheinland-Pfalz*

Im Verlauf der vergangenen Dekade wurde in Rheinland-Pfalz ein umfangreiches, von der Landespolitik getragenes Aufbauprogramm für ganztägige Betreuungsangebote implementiert, das Schulen in die Lage versetzt, eigenständig ein Ganztagsangebot zu gestalten und mit externen Partnern Kooperationen einzugehen. Grundsätzliche Regelungen zu den Formen und dem Betrieb der Ganztagsschulen sind im Schulgesetz verankert. Darüber hinaus werden die Etablierung der Schulsozialarbeit, und damit die Kooperation der Jugendhilfe und der Schule, seit vielen Jahren durch das Land gefördert und finanziell flankiert. Zentral für die grundlegende Zusammenarbeit zwischen Schule und Jugendhilfe ist die in § 19 SchulG vorgenommene Forderung, der gemäß Schulen in Rahmen der Erfüllung ihrer Aufgaben mit „außerschulischen Einrichtungen und Institutionen, deren Tätigkeit für die Lebenssituation junger Menschen wesentlich ist“ zusammenarbeiten (MBWJK 2010). Zudem wird die Ausweitung von Angeboten der Jugendhilfe an Schulen

dauerhaft unterstützt. So erfolgt z.B. die Finanzierung von Schulsozialarbeit, der eine „Brückenfunktion“ (MBWJK 2006, 2) zwischen den „Sozialisationsinstanzen Jugendhilfe und Schule“ (ebd.) gerade im Hinblick auf die ganztägige Bildung zugesprochen wird, an Haupt- und berufsbildenden Schulen zu zwei Dritteln durch das Land. Dem Förderprogramm in Rheinland-Pfalz wird vielfach bescheinigt, dass es „gute Voraussetzungen für Kooperationen von Schulen mit Einrichtungen und Trägern der Jugendhilfe bietet“ (Mack 2007, 15). Diese positive Einschätzung trifft für dörfliche Ganztagschulen allerdings nur eingeschränkt zu. So wird zwar der Ausbau zur Ganztagschule in Rheinland-Pfalz finanziell gut gefördert, die Finanzierung des laufenden Betriebs dagegen gestaltet sich bei kleinen Schulen deutlich schwieriger (vgl. Wiezorek u.a. 2011a).

### 3.1.2 Thüringen

In Thüringen ist im Schulgesetz das Modell der Ganztagschule bislang nicht vorgesehen. Der hohe Anteil an Ganztagschulen gilt in erster Linie für die Grundschulen und ergibt sich aus der flächendeckenden Weiterführung des Schulhorts an den Grundschulen (Zickgraf 2005; Eberhardt 2007). Im Sekundarbereich wird in Thüringen anstelle der Etablierung von Ganztagschulen ein Modell verfolgt, in dem durch Förderprogramme ergänzende außerschulische Angebote an die Halbtagschulen herangeführt werden sollen. Insofern ist die Lage in Thüringen zwar von der gesetzlich zugesicherten, flächendeckenden Unterstützung des Hortes im Grundschulbereich durch das Land gekennzeichnet, die Gestaltung von Ganztagschulen im Sekundarbereich taucht als landespolitische Aufgabe bislang aber nicht auf. Hier ist es Aufgabe der Kommunen, gestalterisch tätig zu sein; durch das Land werden Kooperationen zwischen Schulen und außerschulischen Partnern punktuell durch Förderprogramme unterstützt. Dies gilt auch für den Bereich der Schulsozialarbeit. Dieser Kommunalisierung entspricht auch, dass der rechtliche Rahmen dafür geschaffen wurde, dass die Schulnetzplanung nunmehr nicht länger unabhängig von den Planungen der Jugendhilfe erfolgen soll. In Thüringen wird also der Sozialraumorientierung bei der Stärkung der Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule eine große Bedeutung beigemessen. Zugleich zeigt sich darin aber auch eine Verantwortungsverlagerung der Ausgestaltung von Schule als ganztägigem Bildungsort oder der Ausstattung der Schulen mit Schulsozialpädagoginnen und -pädagogen in die Hände der Kommunen, was je nach der Finanzkraft der Kommune oder des Landkreises sehr unterschiedlich ausfällt.

In beiden Bundesländern zeigt sich, dass die z.T. durch die landesrechtlichen Rahmenbedingungen angelegten Problematiken der Organisation und pädagogischen Ausgestaltung ganztägiger Bildungsangebote sich in der ganztagschulischen Entwicklung niederschlagen und durch die sozialräumlichen Bedingungen der Ländlichkeit spezifisch ausgeformt werden. Wenngleich für beide Bundesländer in unterschiedlicher Weise zeigt sich insgesamt doch eine auch bildungspolitische

Regelungsbedürftigkeit von spezifisch ländlichen Anspruchsberechtigungen im Hinblick auf die Ausgestaltung ganztägiger Bildungsangebote an ländlichen Schulen, erst recht in der Kooperation mit Jugendhilfe und Jugendarbeit.

### *3.2 Ergebnisse im Hinblick auf die Kooperation von Jugendarbeit und Ganztagsschule in ländlichen Räumen*

Die zentralen Befunde zur Kooperation von Schule und Jugendhilfe, resp. Jugendarbeit, im Hinblick auf die Ausgestaltung ganztägiger Bildungsangebote lassen sich in fünf Punkten zusammenfassen:

*Jugendarbeit ist kein privilegierter Partner von Ganztagsschule in ländlichen Räumen.*

Die Jugendarbeit erscheint im Hinblick auf Ausgestaltung ganztägiger Bildungsangebote für die Schulen insgesamt als ein möglicher Kooperationspartner unter anderen, in den meisten Fällen ist sie nicht der privilegierte Partner. Der zentrale Befund zur ganztagsbezogenen Kooperation von Schulen in ländlichen Räumen ist, dass Schulen eher mit nicht einschlägig qualifizierten Externen kooperieren bzw. das Ganztagsangebot über das eigene Lehrpersonal abdecken. Möglicherweise ist dies kein Befund, der spezifisch für die ländlichen Räume ist. Unter den Bedingungen der Ländlichkeit scheinen sich aber die strukturellen Problematiken der Kooperation zwischen Jugendarbeit und Ganztagsschule zu verschärfen. So ist die Tätigkeit an Ganztagsschulen für professionelle Sozialpädagogen und Jugendarbeitsvereine vor dem Hintergrund der prekären Beschäftigungsmodelle für Einzelpersonen bzw. unter zeitlichen und Kostenaspekten für Vereine in Thüringen gar nicht und in Rheinland-Pfalz nur schwer tragbar. In Rheinland-Pfalz existiert ein Pro-Kopf-Modell der Finanzierung des Ganztagsbetriebs, das sich für kleine Schulen, wie denen in ländlichen Regionen, als nachteilig erweist: zum einen im Hinblick auf die durch das Land abgeschlossenen Kooperationsverträge mit Vereinen und Verbänden, in denen auch Honorarregelungen enthalten sind, zum anderen vor dem Hintergrund, dass spezifische Merkmale des Ländlichen – wie die Erreichbarkeit von Einrichtungen, Berücksichtigung von Fahrtzeiten oder die Gewährleistung von Transportmöglichkeiten – unberücksichtigt bleiben. Aufgrund fehlender Regelungen zur Ganztagsschule in Thüringen ist hier die Situation noch prekärer, denn einerseits fehlen gesetzliche Grundlagen, um z.B. gegenüber dem öffentlichen Nahverkehr überhaupt auf schulbezogene Fahrtzeiten zu insistieren, andererseits liegt die Finanzierung von Angeboten der schulbezogenen Jugendarbeit noch weit unter dem Honorar, das die ländlichen Schulen in Rheinland-Pfalz ausgeben können. Dass vor diesem Hintergrund die Schulen eher mit nicht einschlägig qualifizierten Externen kooperieren bzw. das Ganztagsangebot über das eigene Lehrpersonal abdecken, ist insofern zum Großteil den finanziellen und strukturellen Rahmenbedingungen zur Kooperation mit der Jugendhilfe geschuldet.



*Die Ausgestaltung ganztägiger Bildungsangebote ist schulische Entwicklungsaufgabe.*

Die Verknüpfung formaler und nonformaler Bildungsangebote und Bildungsorte im Rahmen der Ganztagschule ist als sporadisch zu bezeichnen bzw. bleibt auf das nachmittägliche Freizeitangebot als Teil von Arbeitsgemeinschaften beschränkt. Sowohl im Verständnis der schulischen Akteure als auch der Akteure der Jugendhilfe und der Jugendarbeit ist die Ausgestaltung der Ganztags eine genuine Aufgabe der Schule. Im Allgemeinen bedeutet Ganztagschule eine Ausweitung des Schulischen auf den Nachmittag unter Ägide der Schule. Die Kooperation zwischen Jugendarbeit und Schule im Hinblick auf die Ausgestaltung des Ganztags erfolgt additiv und zu großen Teilen subordinativ: Jugendarbeit an Schulen muss sich schulischen Regelungen zu großen Teilen unterordnen, wobei dies aus der Perspektive der beteiligten Akteure nicht per se gleichbedeutend mit schlechter Zusammenarbeit ist. Vielmehr lassen sich auf dieser Grundlage durchaus gelingende Kooperationsformen finden. Eine stärkere Verknüpfung schul- und sozialpädagogischer Perspektiven und Maßnahmen als Bestandteil von Ganztagschulentwicklung kann im Rahmen unserer Untersuchung aber nicht festgestellt werden.

*Nicht der Aufbau, aber die kontinuierliche Sicherung eines verlässlichen ganztägigen Bildungsangebots an Schulen in ländlichen Räumen ist unter der gegebenen Finanzierung eher nicht gewährleistet.*

Zwar wird der Aufbau einer Ganztagschule im Sekundarbereich in Rheinland-Pfalz gegenüber Thüringen aktiv strukturell und finanziell gefördert; allerdings ist die finanzielle Flankierung des laufenden Ganztagschulbetriebs an ländlichen Schulen in beiden Bundesländern nicht ausreichend: Sowohl seitens der schulischen Akteure als auch der Akteure der Jugendarbeit stehen in Rheinland-Pfalz sowie in Thüringen Problematisierungen hinsichtlich der finanziellen Flankierung der Ganztagschule bzw. der Kooperation von Schule und Jugendarbeit im Vordergrund. Diese weisen, für beide Bundesländer in unterschiedlicher Weise, auf die Regelungsbedürftigkeit von spezifisch ländlichen Anspruchsberechtigungen hin. Zusammenfassend beziehen sich diese Problematisierungen auf drei Bereiche: zunächst auf die Bereitstellung von Angeboten am Ort Schule und die damit verbundene Problematik der Akquise von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern, zweitens auf die Versorgung mit bzw. die Nutzung von außerschulischen Bildungsorten und drittens auf die in ländlichen Räumen erhöhten Mobilitätsanforderungen für die Schüler/innen und deren Familien, die sich nicht nur auf das Erreichen der Schule beziehen, sondern sich auch im Hinblick auf die Einbindung außerschulischer Bildungsorte für die Schulen als Problem äußern. Hier tritt unverkennbar eine Fehlstelle zutage, die in der mangelnden Berücksichtigung der sozialräumlichen Besonderheiten ländlicher Räume gegenüber den städtischen liegt.

*Ganztagsschulentwicklung in ländlichen Räumen wird stark durch die Kommunalpolitik befördert.*

In den Fallstudien zu einzelnen Schulen zeigte sich, dass die Entwicklung zu Ganztagschulen jeweils intensiv durch die lokalen politischen Akteure befördert wird; die Auswertungen der weiteren Schulen bestätigen dies: Ganztagschulentwicklung wird in ländlichen Räumen offenbar stark durch eine regionale bzw. kommunalpolitische Situation getragen, z.T. durch diese erst in Gang gesetzt. Dies macht deutlich, dass Schulen in ländlichen Regionen als ein deutlicher „Standortfaktor“ gelten, dem kommunal eine hohe Bedeutung zukommt. Insofern hat offensichtlich auch die Wirtschaftskraft eines Landkreises bzw. einer ländlichen Verwaltungskommune Einfluss auf die Ausgestaltung der Ganztagsangebote und die Kooperation von Jugendarbeit und Schule, wie dies im Besonderen am Beispiel der Ganztagschule F-Hausen deutlich wird (Hörnlein i.E.): Nicht nur das Initial zur Ganztagschulentwicklung, auch die Anbahnung der Kooperation zwischen Jugendzentrum und Schule wird aktiv durch die Kommunalpolitik betrieben und finanziell flankiert – dies vor dem Hintergrund einer ausgeprägten kommunitaristischen Orientierung bei den verantwortlichen politischen und pädagogischen Akteuren. In den Aktivitäten bezüglich der Schulentwicklung der Arbeit des örtlichen Jugendzentrums und dem Auftrag zur Kooperation zeigt sich so besonders deutlich eine partikularistisch auf die Verbandsgemeinde bezogene Gemeinschaftsorientierung.

*Die auf die Stärkung der Gemeinde (als Wohn- und Standort) bezogene kommunitaristische Gemeinschaftsorientierung ist im Hinblick auf eine pädagogisch begründete Ganztagschulentwicklung sowie die pädagogische motivierte Zusammenarbeit von Ganztagschule und Jugendarbeit ambivalent.*

Dass die Ganztagschulentwicklung in ländlichen Räumen von einer lokalen kommunitaristischen Orientierung geprägt ist, hat Auswirkungen auf die Kooperation von Ganztagschulen: So verdeutlicht die Fallstudie zu F-Hausen exemplarisch, wie die Entwicklung zur Ganztagschule und auch die Kooperation zwischen Schule und Jugendarbeit durch die Kommune angestoßen und aktiv vorangetrieben wird, während die Schule hier eher die Instanz ist, die „mitmacht“ (Hörnlein i.E.). Das bringt auch einen eher pragmatischen Umgang der schulischen Akteure mit der Ausgestaltung des Ganztags und dem Umgang mit diesbezüglichen Problemen mit sich, für deren Klärung sich erst der Kooperationspartner aus der Jugendarbeit einsetzt, der zugleich auch pädagogische Motive der Ausgestaltung der Ganztagschule einführt. Im Hinblick auf die Kooperation mit den Honorarkräften zeigt sich dennoch deutlich, dass nicht die pädagogischen Fähigkeiten, sondern in erster Linie das Engagement für die Region Ausgangspunkt des Zustandekommens ist. Für die Akteure der Ganztagschule in A-Hausen wiederum, die die Entwicklung der eigenen Ganztagschule pädagogisch begründen, reicht demgegenüber Engage-

ment nicht aus, um Kooperationen zu begründen (vgl. Dieminger i.E.). Hier stellt die – über die Disziplinierungsfähigkeit hinausgehende – pädagogische Eignung den Dreh- und Angelpunkt der Auswahl von externen Mitarbeitern dar, welche sich aber im Rahmen der der Schule und der Gemeinde zur Verfügung stehenden finanziellen Mittel nicht einfach finden lassen, was in diesem Fall dazu geführt hat, das ganztagsschulische Angebot verstärkt über eigene Lehrkräfte abzudecken. Beide Fälle deuten damit auf eine möglicherweise grundlegende Problematik der Ausgestaltung von dörflichen Ganztagschulen hin: ein Konflikt zwischen auf die Gemeinde (und die Standortsicherung) bezogenen kommunitaristischen und an den Kindern und Jugendlichen ausgerichteten pädagogischen Interessen der Schulgestaltung (Wiezorek u.a. 2011b).

Zugleich wird darin grundlegend die Problematik der Kooperation von Ganztagschulen mit sozialpädagogischen Professionellen der Jugendarbeit thematisch: Die Kooperation von Jugendarbeit und Ganztagschule in ländlichen Räumen scheint insofern nicht vonnöten, solange Engagement als Grundlage für die Arbeit von externen (und zum Großteil ehrenamtlichen) Mitarbeiterinnen und -arbeitern an Ganztagschulen ausreicht. Welche Auswirkungen das auf die Qualitätssicherung der schulischen Bildungs- und Erziehungsarbeit hat, bleibt zu erforschen.

#### 4. Ergebnisse zu den Wirkungen von Ganztagschule auf den dörflichen Sozialraum

Die Pro- und Kontra-Argumente zu den Wirkungen von Ganztagschulen in ländlichen Räumen hatten lange keine empirisch gesicherte Grundlage und konnten somit weder untermauert noch widerlegt werden. Vorhandene Studien zu Ganztagschulen stellten bis dato insbesondere pädagogische Konzepte zur Öffnung der Schule sowie ihrer Stärkung als zentralen Identifikations- und Erlebnisraum der Kinder und Jugendlichen in den Mittelpunkt. Der Blick auf die Auswirkungen auf die sozialen Strukturen außerhalb der Schulen blieb dabei zumeist ebenso aus wie eine differenzierte Betrachtung der spezifischen Bedingungen der ländlichen Räume. Im Göttinger Teilprojekt „Ganztagschule und dörflicher Sozialraum“ sollte insofern die Frage geklärt werden, welche als positiv oder negativ empfundenen Effekte auf das Leben der dörflichen Bevölkerung durch die Einführung von Ganztagschulen zu beobachten sind. Darüber hinaus sollte festgestellt werden, welche Ganztagschulkonzepte die Ansprüche verschiedener sozialer Gruppen in ländlichen Räumen – Schüler/innen, Eltern (insbesondere berufstätige Mütter), Interessenvertreter/innen von Vereinen und Kommunen – bestmöglich integrieren und mit heutigen Bildungsanforderungen verbinden können.

Die zentralen Befunde des Forschungsprojekts „Ganztagschule und dörflicher Sozialraum“ lassen sich in drei Hauptergebnissen zusammenfassen. Diese werden im Folgenden dargestellt.

#### 4.1 *Aufwachsen und Leben auf dem Dorf verändert sich*

Die idyllischen Vorstellungen vom Aufwachsen auf dem Dorf, wie sie vielfach noch vorhanden sind, sind überholt. Seit gut 20 Jahren haben Veränderungsprozesse eingesetzt, die unumkehrbar sind. Ein dorfraumbezogenes Spielen und Erleben von Kindern und Jugendlichen, von dem viele dörfliche Akteure im Rückblick auf ihr eigenes Aufwachsen berichten, ist kaum noch zu beobachten. Rückläufige Geburtenzahlen, eine geringere Kinderzahl in den Familien und das Abwandern junger Erwachsener führen dazu, dass immer weniger gleichaltrige Kinder und Jugendliche in den Dörfern zu finden sind. Verstärkt durch die sich verändernde Mediennutzung treffen sich die Kinder und Jugendlichen auch in ländlichen Räumen nicht mehr einfach auf der Straße, sondern verabreden sich in Zweier-, höchstens Dreiergruppen.

Das verstärkte Eingehen auf individuelle – und im Kindes- und Jugendalter oft schwankende – Interessen führt zu einem erhöhten Mobilitätsaufkommen. Zudem haben sich durch die Zentralisierung von Infrastrukturen die Wege zur Schule und zum Arbeitsplatz in den letzten drei Jahrzehnten deutlich verlängert. Kurz gesagt: Wer früher nachmittags auf der Dorfstraße zu sehen war, sitzt heute im Auto. In den westdeutschen Bundesländern hat zudem die gestiegene Erwerbsorientierung der Frauen zu einem veränderten Mobilitätsverhalten geführt. Die Generation der heutigen Mütter, die nach wie vor Hauptträger der Erziehungs- und Betreuungsarbeit sind, ist nach den ersten Babyjahren mindestens in Teilzeit erwerbstätig, so dass auch sie Familienaufgaben wie Arztbesuche oder Einkaufen in den Nachmittag verlagert. Dabei besteht eine enge Relation zwischen der Erwerbstätigkeit der Mutter und dem Mobilitätsverhalten der Kinder. Während Familien, in denen ein Elternteil zu Hause ist, oft Fahrgemeinschaften bilden, um Kinder zu ihren Freizeiterminen zu bringen, fahren Mütter, die mehr als 20 Stunden in der Woche arbeiten, meistens selbst, da sich ihr Alltag anders nicht organisieren ließe.

Übereinstimmend berichten die im Forschungsprojekt befragten Gruppen von einem zunehmend terminierten Alltag der jungen Leute. Besuche von Kieferorthopäden und Ergotherapeuten sind mit den Terminen beim Karateklub und der möglicherweise notwendigen Nachhilfe zu koordinieren, da schulische Belastungen steigen. Vor allem Gymnasiastinnen/Gymnasiasten sind im Dorf kaum wahrzunehmen, weil sie – nach einem oft besonders weiten Schulweg – noch ein hohes Maß an Arbeiten für die Schule zu erledigen haben, so dass für andere Interessen nur wenig Zeit bleibt. Gleichzeitig wird der gymnasiale Bildungsweg von immer mehr Eltern angestrebt, die Angst um die Berufschancen ihres Kindes haben und ihm einen optimalen Start ermöglichen wollen.

Großen Einfluss auf das Jugendleben im Dorf hat auch die berufliche Perspektive der Jugendlichen. Der Gedanke, zur beruflichen Qualifizierung den Wohnort zu verlassen, ist beinahe schon zur Selbstverständlichkeit geworden, insbesondere in

einer thüringischen Region, wo bereits 16-jährige Realschulabsolventinnen und -absolventen wegen ihrer Ausbildung umziehen. In den rheinland-pfälzischen Regionen hingegen gelten nur die höher qualifizierten Schulabsolventen dem Ort als verloren. Nur selten wird damit gerechnet, dass jemand, der für ein Studium das Dorf verlässt, auch wieder dorthin zurückkehrt. In der Selbsteinschätzung der Jugendlichen zeigt sich in allen untersuchten Regionen, dass Jungen stärker mit ihrem Wohnort verbunden sind als Mädchen und teilweise in einer Art Zweckoptimismus davon ausgehen, auch als Erwachsene in ihrem Dorf zu bleiben. Die Mädchen dagegen – vor allem in Thüringen – sind überwiegend davon überzeugt, später wegzuziehen. Möglicherweise schlägt sich bei ihnen auch nieder, dass die kulturellen Angebote des Dorfes, sprich die Vereinsaktivitäten, vorrangig auf männliche Interessen ausgerichtet sind und das dörfliche Leben für sie etwas weniger attraktiv ist.

#### *4.2 Auswirkungen von Ganztagschulen auf das dörfliche Vereinsleben*

Die meisten Befragten sehen keinen unmittelbaren Einfluss der Ganztagschule auf die Teilnahme der Kinder und Jugendlichen am dörflichen Vereins- und Gruppenleben durch die zeitliche Konkurrenz am Nachmittag. Ob Freiwillige Feuerwehr, Fußballverein oder Tanzmariechen – die meisten Vereine treffen sich erst in den frühen Abendstunden, in Thüringen sogar hauptsächlich zum Ende der Woche, da die erwachsenen Betreuungspersonen aufgrund der spezifischen Arbeitsmarktsituation, die durch höhere Pendelbelastungen, häufigere Schichtdienste der Eltern sowie einen höheren Anteil von Vätern „auf Montage“ geprägt ist, früher keine Zeit haben. Musikvereine beklagen teilweise zeitliche Überschneidungen mit der Ganztagschule, weil der Instrumentalunterricht jugendlicher Orchestermitglieder im Normalfall am Nachmittag erteilt wird. Sportvereine sind zudem tendenziell von Überschneidungen betroffen, weil sie auf die meist den Schulen zugehörigen Turnhallen angewiesen sind und die Zeitfenster für sie bei ganztägigem Unterricht kleiner werden. Die direkte zeitliche Konkurrenz ist nur ein Problem weniger Vereine oder Gruppen. Zu ihnen gehören in erster Linie Vertreter/innen kirchlicher Organisationen, die Katechumenen- und Konfirmandenunterricht gerne in den Arbeitszeiten ihrer Hauptamtlichen erteilen möchten.

Vermehrt stellen die Befragten jedoch fest, dass Ganztagschüler/innen nach ihrem langen Schultag sehr müde sind. Manchmal schaffen sie es dann nicht mehr, zum Gruppentreffen zu kommen oder können sich nicht mehr gut konzentrieren. Wenn dann noch Hausaufgaben zu erledigen sind, wie es bei manchen Ganztagschulen im Forschungsprojekt der Fall war, reicht ihre Restenergie nur noch für passiven Medienkonsum. Die Entwicklung, die sich bei Gymnasiastinnen/Gymnasiasten bereits abzeichnete, wird über die Ganztagschule teilweise also auch bei Haupt- oder Realschülerinnen und -schülern verstärkt.

Auch der Termindruck nimmt zu, weil für Verein, Arzt oder Einkaufen nur noch ein paar Reststunden am Tag bleiben. Es mangelt vor allem – darin sind sich die befragten Erwachsenen und Jugendlichen einig – an unverplanter Zeit, um Freunde zu treffen, sich zu langweilen oder etwas auszuprobieren und so eigenständig kreativ zu werden und nicht nur vorbestimmten Wegen zu folgen. Das Wichtigste einer guten Ganztagsschule ist für die erwachsenen Dorfbewohner daher insbesondere die Integration der Hausaufgaben. Wenn sich der Schultag um zwei Stunden verlängert, aber Mittagessen und Hausaufgaben bereits in der Schule erledigt wurden, sind die zeitlichen Belastungen von Ganz- und Halbtagschülern vergleichbar.

#### *4.3 Entwicklung von Ganztagsschulen ist unumkehrbar*

Die Veränderungen auf dem Dorf und in den dörflichen Vereinen, so das Hauptergebnis des Forschungsprojektes „Ganztagsschule und dörflicher Sozialraum“, sind auf verschiedene Modernisierungserscheinungen zurückzuführen. Die Entwicklung ganztägiger Schulangebote ist nur eine davon. Deutlich einflussreicher sind die Veränderungen in der Arbeitswelt: Die zunehmende Erwerbstätigkeit von Müttern auch in den alten Bundesländern und die hohe zeitliche Beanspruchung durch den Beruf lassen die Freiräume für ehrenamtliches Engagement im Dorf und im Verein schrumpfen. Den Anforderungen des Arbeitsmarktes wird zudem eine hohe Priorität zugeschrieben. „Schule geht vor“, auch auf dem Dorf, und eher wird das Training im Fußballverein versäumt, als nicht für eine Klassenarbeit gelernt. Gleichzeitig sinken die Geburtenzahlen in ganz Deutschland und vor allem junge Frauen wandern aus den ländlichen Räumen ab (vgl. Milbert/Walther 2007). Kinder und Jugendliche auf dem Dorf werden auch in Zukunft weniger werden. Schulen, die in Reaktion auf diese Entwicklung außerdem weiterhin zentralisiert werden, entwickeln sich somit zum Lebensmittelpunkt im Alltag Heranwachsender. Hier finden sie Gleichaltrige, hier werden sie in Zukunft noch mehr Aktivitäten durchführen. Denn die Entwicklung zum ganztägigen Schulbesuch ist auch aufgrund der zunehmenden Nachfrage von Eltern unumkehrbar (vgl. Holtappels u.a. 2007).

#### *4.4 Fazit: Regionale Zusammenarbeit gerade in ländlichen Räumen von Bedeutung*

Beinahe durchgehend vermissen die erwachsenen Befragten aller Gruppen – Lehrer/innen, Eltern, Vereinsvorstände und Bürgermeister/innen – einen stärkeren praktischen Bezug der Schule, würden es befürworten, wenn Kinder und Jugendliche handwerkliche Techniken lernten, in die Natur gingen und durch direkte Begegnungen besser auf das Berufsleben vorbereitet werden würden. Die Einbeziehung von Vereinen und anderen Gruppierungen in das schulische Leben scheint hierfür ein adäquates Mittel zu sein. Auch mancher Dorfverein sieht ein Potenzial darin,



dem eigenen Nachwuchsmangel durch die Ansprache von Schüler/innengruppen zu begegnen. Die Idee, dass Vereine sich zusammenschließen und eine Kooperation mit der Schule eingehen könnten, ist dabei nur wenig verbreitet. Auch wenn die meisten in überregionale Institutionen wie Landessportbund oder Kreismusikjugend eingebunden sind, bleibt das Dorf ihr zentraler Bezugspunkt (vgl. Busch 2011). Schulleiter und -leiterinnen oder Ganztagskoordinatorinnen und -koordinatoren wiederum zeigen vereinzelt dann konkretes Interesse, mit Vereinen vor Ort zu arbeiten sowie regionale Strukturen und Institutionen in die Gestaltung von Unterricht und AG einzubeziehen, wenn sie in der Region aufgewachsen sind und sich mit ihr in hohem Maße identifizieren. Sie agieren dann größtenteils informell im Aufbau von Kooperationen und nutzen ihre sozialen Netzwerke, um die für sie geeigneten Partner zu finden. Wer aber in der Stadt sozialisiert wurde und später eine Leitungsfunktion an einer ländlichen Schule übernimmt, hat vor allem formal geprägte Kontakte in der Region und ein weniger ausgeprägtes Interesse, mit einheimischen Partnern zusammenzuarbeiten.

## 5. Schluss

Vor diesem Hintergrund – so wird schließlich in beiden Teilstudien deutlich – stellt sich für die Ganztagsschulentwicklung und -gestaltung in ländlichen Räumen offensichtlich stärker als in urbanen Räumen die ambivalente Anforderung, neben den an den Kindern und Jugendlichen ausgerichteten pädagogischen Interessen der Schulgestaltung auch sozialraumbezogene, kommunale Interessen mit zu berücksichtigen. Hier gilt es einerseits, pädagogische Argumente der Gestaltung von günstigen Aufwachsens- und Bildungsbedingungen für die Heranwachsenden – auch gegenüber kommunalpolitischen Interessen – stark zu machen. Andererseits aber sind Fragen der Ausgestaltung von Bildungslandschaften als Teilaufgabe ländlicher Entwicklung insgesamt im Auge zu behalten, und zwar als Fragen, die über (die Sicherung von) Schulstandorte(n) hinausweisen und auf das gesamte Einzugsgebiet und dessen Potenziale regionaler Zusammenarbeit bezogen sind.

## Literatur

- AGJ = Arbeitsgemeinschaft Kinder- und Jugendhilfe (Hrsg.) 2008: Kooperation von Jugendhilfe und Ganztagsschule – Eine empirische Bestandsaufnahme im Prozess des Ausbaus der Ganztagsschulen in Deutschland. Berlin.
- BAG eJl = Bundesarbeitsgemeinschaft Evangelische Jugend im ländlichen Raum 2002: „Die sieben Todsünden der Jugendarbeit“ – Mitgliederversammlung 2002 der BAG eJl. Abrufbar unter: <http://www.bagejl.de/index.php?name=News&file=article&sid=1> (aktualisiert am 13.07.2004; Abruf: 25.04.2007).
- BBR = Bundesamt für Bauwesen und Raumordnung (Hrsg.) 2005: Raumordnungsbericht 2005. Bonn.

- BdL = Bund der deutschen Landjugend 2005a: Ganztagsschule und Jugendverbandsarbeit – Garanten für eine gute Bildung. Positionspapier, Trier 23.05.2005. Abrufbar unter: [http://bdl.landjugend.info/download/wir\\_sind\\_wer/wir\\_beziehen\\_stellung/Position\\_Ganztagsschule.pdf](http://bdl.landjugend.info/download/wir_sind_wer/wir_beziehen_stellung/Position_Ganztagsschule.pdf) (Abruf: 25.04.2007).
- BdL = Bund der deutschen Landjugend 2005b: Ganztagsschule für die Eltern? Pressemitteilung vom 26.08.2005. Abrufbar unter: <http://www.laju.de/index.php?name=News&file=article&sid=284> (Abruf: 25.04.2007).
- Becker, H./Gombert, P./Moser, A. 2006: Perspektiven und Probleme von Frauen in ländlichen Räumen. Münster-Hiltrup.
- Beetz, S. 2006: Ländliche Politik im demographischen Wandel. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte* 56. H. 21-22, S. 25-31.
- Behr-Heintze, A./Lipski, J. 2004: Schule und soziale Netzwerke. Zentrale Befunde und Empfehlungen. München.
- Böhnisch, L./Funk, H. 1989: Jugend im Abseits? Zur Lebenslage im ländlichen Raum. München.
- Böhnisch, L./Rudolph, M./Funk, H./Marx, B. 1997: Jugendliche in ländlichen Regionen. Ein ost-westdeutscher Vergleich. Bonn: Schriftenreihe des Bundesministeriums für Ernährung, Landwirtschaft und Forsten. Angewandte Wissenschaft. Heft 436.
- Bolay, E. 2004: Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Forschungsstand und Forschungsbedarf. In: *Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit*. Jg. 35. H. 2, S. 18-39.
- BT-Drs. 15/6014 = Bundestags-Drucksache 15/6014 2005. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. Berlin: Deutscher Bundestag.
- BT-Drs. 16/5956 = Bundestags-Drucksache 16/5956 2007: Unsere Verantwortung für die ländlichen Räume. Berlin: Deutscher Bundestag. Abrufbar unter: <http://dip.bundestag.de/btd/16/059/1605956.pdf> [26.09.2007].
- Busch, Claudia 2011: Ganztagsschule und dörflicher Sozialraum. In: *Landberichte* 1/2011, S. 10-22.
- Busch, Claudia/Dethloff, Manuel 2010: Ganztagsschule und dörflicher Sozialraum. Schlussbericht. Göttingen. Abrufbar unter: <http://www.asg-goe.de/pdf/SCHLUSSBERICHT-Ganztagsschule-und-doerflicher-Sozialraum.pdf> (Abruf: 03.02.2012).
- Coelen, T. 2007: Dimensionen empirischer Ganztagsschulforschung aus sozialpädagogischer Sicht. In: Bettmer, F./Maykus, S./Prüß, F./Richter, A. (Hrsg.): *Ganztagsschule als Forschungsfeld. Theoretische Klärungen, Forschungsdesigns und Konsequenzen für die Praxisentwicklung*. Wiesbaden, S. 43-72.
- Dax, T./Machold, I. 2002: Jung und niemals zu Hause. Jugendliche auf der Suche nach Perspektiven im ländlichen Raum. Wien.
- Deinet, U. 2005a: Regionale Lebenswelten und sozialräumlich orientierte Offene Kinder- und Jugendarbeit. In: Deinet, U./Sturzenhecker, B. (Hrsg.): *Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit*. Wiesbaden, S. 411-422.
- Deinet, U. 2005b: Das sozialräumliche Muster in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. In: Deinet, U., Sturzenhecker, B. (Hrsg.): *Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit*. 3. Aufl., Wiesbaden, S. 217-229.
- Deinet, U. 2008: Offene Kinder- und Jugendarbeit. In: Coelen, T./Otto, H.U. (Hrsg.): *Grundbegriffe der Ganztagsbildung*. Wiesbaden, S. 467-475.
- Dieminger, B. (im Erscheinen): Die Erweiterung von Anschlussoptionen durch die Ausweitung des Schulischen – Ganztagschulentwicklung und Kooperation in A-Hausen. In: Wiezorek, C./Dieminger, B./Hörnlein, S./Stark, S.: *Ganztagsschule und Jugendarbeit in ländlichen Räumen. Zur (Un-)Möglichkeit von Kooperation*. Opladen.
- Ditton, H. 2004: Schule und sozial-regionale Ungleichheit. In: Helsper, W./Böhme, J. (Hrsg.): *Handbuch der Schulforschung*. Wiesbaden, S. 605-624.



- Döbert, H./Führ, C. 1998: Zu Entwicklungen in den neuen Ländern zwischen 1990 und 1995. In: Führ, C./Furck C.L. (Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte 1945 bis zur Gegenwart, Band VI. Zweiter Teilband: Deutsche Demokratische Republik und neue Bundesländer, 1. Aufl., München, S. 377-389.
- Eberhardt, K. 2007: Rede zum 17. Landeselterntag am Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien in Bad Berka am 02. Juni 2007. Zugriff am 27. Dezember 2010 <http://www.thueringen.de/de/tmbwk/aktuell/reden/27408/uindex.html>.
- Faulde, J. 2007: Aktuelle Entwicklungen in den Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen in ländlichen Regionen. In: Bund der Deutschen Landjugend/Bundesarbeitsgemeinschaft Evangelische Jugend im Ländlichen Raum/Katholische Landjugendbewegung Deutschlands (Hrsg.): Landjugend(t)räume. Herausforderungen und Perspektiven für die Jugendarbeit im ländlichen Raum. Berlin, S. 10-32.
- Faulde, J./Hoyer, B./Schäfer, E. (Hrsg.) 2006: Jugendarbeit in ländlichen Regionen. Entwicklungen, Konzepte und Perspektiven. Weinheim/München.
- Ganztagsschule Rheinland Pfalz (o.J.): Rahmenvereinbarungen. Zugriff am 27. Dezember 2010 [http://www.ganztagsschule.rlp.de/bibliothek/bibliothek/ergebnis\\_bibliothek?b\\_start=int=20&kat=rahmenvereinbarungen](http://www.ganztagsschule.rlp.de/bibliothek/bibliothek/ergebnis_bibliothek?b_start=int=20&kat=rahmenvereinbarungen).
- Geißler, G. 2004: Ganztagsschule in der DDR. In: Appel, S./Ludwig, H./Rother, U./Rutz, G. (Hrsg.): Jahrbuch Ganztagsschule. Investition in die Zukunft. Schwalbach/Ts., S. 160-170.
- Hainz, M. 1999: Dörfliches Sozialleben im Spannungsfeld der Individualisierung. Bonn: Forschungsgesellschaft für Agrarpolitik und Agrarsoziologie e.V.
- Hainz, M. 2000: Dorfleben und dörfliche Sozialkontakte. In: Land Berichte. Halbjahresschrift über ländliche Regionen 3. H. 2, S. 5-22.
- Herrenknecht, A. 2000: Jugend im regionalen Dorf. In: Deinet, U./Sturzenhecker, B. (Hrsg.): Jugendarbeit auf dem Land. Opladen, S. 47-64.
- Herrenknecht, A. 2005: Die Rückkehr des ländlichen Blicks – Sozialräumlich orientierte Kinder- und Jugendarbeit auf dem Lande. In: Deinet, U. (Hrsg.): Sozialräumliche Jugendarbeit. Grundlagen, Methoden und Praxiskonzepte. 2. Aufl. Wiesbaden, S. 93-113.
- Hörnlein, S. (im Erscheinen): Fremdinitiiert, aber willkommen – Ganztagsschulentwicklung und Kooperation in F-Hausen. In: Wiezorek, C./Dieminger, B./Hörnlein, S./Stark, S.: Ganztagsschule und Jugendarbeit in ländlichen Räumen. Zur (Un-)Möglichkeit von Kooperation. Opladen.
- Holtappels, H. G./Klieme, E./Rauschenbach, T./Stecher, L. 2007: Ganztagsschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen“ (StEG). Weinheim.
- KLJB Bayern = Katholische Landjugendbewegung Deutschlands/Landesverband Bayern 2005: Bildung ist mehr ...! Beschluss des Landesausschusses II/2005 der KLJB Bayern vom 06. November 2005. Abrufbar unter: <http://www.kljb.bayern.de/fileadmin/template/kunden/kljbbayern/Dokumente/Beschluesse/2005/Bildung.pdf> [25.04.2007].
- Koalitionsvereinbarung SPD und FDP 2001: Verantwortung für Rheinland-Pfalz Unsere Heimat. Unsere Zukunft. Vereinbarung zur Zusammenarbeit in einer Regierungskoalition für die 14. Wahlperiode des rheinland-pfälzischen Landtags 2001-2006. Mainz.
- Mack, W. 2007: Perspektiven der Ganztagsschule. In: Zeller, M. (Hrsg.): Die sozialpädagogische Verantwortung der Schule. Kooperation von Ganztagsschule und Jugendhilfe Baltmannsweiler, S. 11-21.
- Merchel, J. 2005: Strukturveränderungen in der Kinder- und Jugendhilfe durch die Ausweitung von Ganztagsangeboten für Schulkinder. In: Olk, T./Beutel, S.I./Merchel, J./Füssel, H.P./Münder, J. 2005: Kooperationen zwischen Jugendhilfe und Schule. Materialien zum Zwölften Kinder- und Jugendbericht. Bd. 4. München, S. 169-238.
- Milbert, A./Walther, A. 2007: Frauen – Männer – Räume. Geschlechtsdifferenzierte Un-

- terschiede in den regionalen Lebensverhältnissen. Bundesinstitut für Bau-, Stadt- und Raumforschung (Hrsg.): BBSR-Berichte, Band 26, Bonn.
- MBWJK = Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur des Landes Rheinland-Pfalz 2010: Schulgesetz (SchulG). Mainz. Zugriff am 26.02.2012: <http://www.mbwjk.rlp.de/service/rechtsvorschriften/>.
- MBWJK = Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur des Landes Rheinland-Pfalz 2006: Standards der Schulsozialarbeit an Hauptschulen in Rheinland-Pfalz. Mainz. Zugriff am 27. Oktober 2009 [http://www.jugend.rlp.de/fileadmin/downloads/bildung/Standards\\_Schulsozialarbeit.pdf](http://www.jugend.rlp.de/fileadmin/downloads/bildung/Standards_Schulsozialarbeit.pdf).
- Olk, T. 2004: Kooperation von Jugendhilfe und Schule – Das Verhältnis zweier Institutionen auf dem Prüfstand. In: Hartnauß, B./Maykus, S. (Hrsg.): Handbuch Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Ein Leitfaden für Praxisreflexionen, theoretische Verortungen und Forschungsfragen. Berlin: Deutscher Verein, S. 69-101.
- Pauli, B. 2006: Kooperation von Jugendarbeit und Schule. Chancen und Risiken. Schwalbach/Ts.
- Pletzer, W. 2005: Kleine Einrichtungen im ländlichen Raum. Jugendtreffs, Stadtteiltreffs, Bauwagen, Bauhütten. In: Deinet, U./Sturzenhecker, B. (Hrsg.): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. 3. Aufl., Wiesbaden, S. 359-366.
- Prüß, F./Maykus, S./Binder, H. 2001: Wissenschaftliche Begleitung der Landesinitiative Jugend- und Schulsozialarbeit in Mecklenburg-Vorpommern. Analyse von Rahmenbedingungen und Effekten der Landesinitiative auf die regionale Angebotsstruktur aus Sicht kommunaler Akteure. Forschungsbericht. Greifswald.
- Quellenberg, H. 2008: Ganztagsschule im Spiegel der Statistik. In: Holtappels, H. G./Klieme, E./Rauschenbach, T./Stecker, L. 2007: Ganztagsschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen“ (StEG). Weinheim, S. 14-37.
- Reutlinger, C. 2005: Urbane Lebenswelten und Sozialraumorientierung. In: Deinet, U./Sturzenhecker, B. (Hrsg.): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. 3. Aufl., Wiesbaden, S. 400-406.
- Richter, H./Buddenberg, K./Richter, E./Riekman, W. 2008: Jugendverbandsarbeit auf dem Lande. Perspektiven für Mitgliedschaft und Ehrenamt am Beispiel Schleswig-Holstein. Kiel.
- Rückert-John, J. 2001: Freiwilliges Engagement im ländlichen Raum. In: Land-Berichte. Halbjahresschrift über ländliche Regionen 4. H. 4, S. 25-34.
- Sachkompendium 2008: Kompendium über die organisatorische und inhaltliche Arbeit an den Ganztagsschulen in Angebotsform. Mainz. Zugriff am 09. April 2009 [http://www.ganztagsschule.rlp.de/files/Sachkompendium\\_Maerz2007.pdf](http://www.ganztagsschule.rlp.de/files/Sachkompendium_Maerz2007.pdf).
- Seithe, M. 1998: Landesprogramm „Jugendarbeit an Thüringer Schulen“. Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung. Erfurt: Thüringer Ministerium für Soziales und Gesundheit.
- Speck, K. 2007: Schulsozialarbeit. Eine Einführung. UTB für Wissenschaft. München/Basel.
- Stark, S. (im Erscheinen): Rechtliche und sozialpolitische Rahmenbedingungen für die Kooperation von (Ganztags-)Schule und Jugendhilfe in den Bundesländern Rheinland-Pfalz und Thüringen. In: Wiezorek, C./Dieminger, B./Hörnlein, S./Stark, S.: Ganztagsschule und Jugendarbeit in ländlichen Räumen. Zur (Un-)Möglichkeit von Kooperation. Opladen.
- Stolz, H.-J. 2006: Ganztagsschule und Hort. Ein Systemvergleich. Recht der Jugend und des Bildungswesens RdJB, 52(1), 50-63.
- Thüringer Ministerium für Soziales, Familie und Gesundheit (TMSFG) 2005: Richtlinie „Örtliche Jugendförderung“. Erfurt. Zugriff am 13. September. 2008 [http://www.thueringen.de/imperia/md/content/tmsfg/abteilung4/ref34/richtlinie\\_ortliche\\_jugendfoerderung.pdf](http://www.thueringen.de/imperia/md/content/tmsfg/abteilung4/ref34/richtlinie_ortliche_jugendfoerderung.pdf).
- Vogelgesang, W. 2001: „Meine Zukunft bin ich!“ Alltag und Lebensplanung Jugendlicher. Frankfurt/M./New York.

- Vogelgesang, W. 2006: Individualisierte Lebensläufe und plurale Lebenswelten Jugendlicher in ländlichen Regionen. In: Faulde, J./Hoyer, B./Schäfer, E. (Hrsg.): Jugendarbeit in ländlichen Regionen. Entwicklungen, Konzepte und Perspektiven. Weinheim/München, S. 85-97.
- Wetzstein, T./Erbeldinger, P.I./Hilgers, J./Eckert, R. 2005: Jugendliche Cliques. Wiesbaden.
- Wiezorek, C./Stark, S./Dieminger, B. 2011a: „Wissen Sie, die Infrastruktur ist einfach nicht so, dass ich aus dem Vollen schöpfen kann“ – Ganztagsschulentwicklung in ländlichen Räumen. In: Stecher, L./Rauschenbach, T./Krüger, H.H.: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Beiheft 2011: Ganztagsschule – Neue Schule? Wiesbaden, S. 109-124.
- Wiezorek, C./Dieminger, B./Hörnlein, S. 2011b: „Wobei wir natürlich im ländlichen Raum die Probleme haben“ – Kooperation von Ganztagsschulen in ländlichen Räumen. In: Speck, K./Olk, T./Böhm-Kasper, O./Stolz H.-J./Wiezorek, C. (Hrsg.): Ganztagsschulische Kooperation und Professionsentwicklung. Studien zu multiprofessionellen Teams und sozialräumlicher Vernetzung. Weinheim und München, S. 154-169.
- Wiezorek, C./Dieminger, B./Hörnlein, S./Stark, S. (im Erscheinen): Ganztagsschule und Jugendarbeit in ländlichen Räumen. Zur (Un-)Möglichkeit von Kooperation. Opladen.
- Zickgraf, A. 2005: Thüringen und die Sehnsucht nach dem Mehr. Ganztagsschule aktuell. Zugriff am 16. September 2007 <http://www.ganztagsschulen.org/4328.php>.

Schrift 4:

- 5.4 Stark, S./ Wiezorek, C. (2009): Der Bildungsauftrag der Schule und fachbezogene Bildungsstandards. In: Böttcher W./ Dicke, J.N./ Ziegler, H. (Hrsg.): Evidenzbasierte Bildung: Wirkungsevaluation in Bildungspolitik und päd. Praxis. Münster, S.153-164.

Wolfgang Böttcher, Jan Nikolas Dicke,  
Holger Ziegler (Hrsg.)

# Evidenzbasierte Bildung

Wirkungsevaluation in Bildungspolitik  
und pädagogischer Praxis



Waxmann 2009  
Münster / New York / München / Berlin

Sebastian Stark & Christine Wiezorek

## Der Bildungsauftrag der Schule und fachbezogene Bildungsstandards<sup>1</sup>

### 1. Einführung

In gerechtigkeits- und anerkennungstheoretischen Ansätzen wird seit jeher stark auf schulische Bildung als ein *Recht* eingegangen (z.B. Dahrendorf, 1966; Honneth, 1992). So thematisiert Dahrendorf Bildung als „soziales Grundrecht aller Bürger, das gleichsam den Fußboden absteckt, auf dem jeder Staatsbürger stehen darf und muss, um als solcher tätig zu werden“ (Dahrendorf, 1966, S. 23f.). Den Grundrechtscharakter sieht er darin, dass Bildung es ermöglichen soll, allen Menschen in der Gesellschaft unabhängig von Herkunft oder Geschlecht die *gleichen Chancen zur Leistungsentfaltung* einzuräumen: Ausschließlich die individuelle Leistung soll bei der Vergabe von Bildungstiteln sowie gesellschaftlichen Positionen ausschlaggebend sein. Auch in anerkennungstheoretischer Perspektive gilt Leistung als die „einzige normative Ressource, die [in] der bürgerlich-kapitalistischen Gesellschaftsform zunächst zur Verfügung steht, um die extrem ungleiche Verteilung von Lebenschancen oder Gütern moralisch zu rechtfertigen“ (Honneth, 2003, S. 175). Ebenso wie Dahrendorf bezieht sich Honneth dabei weniger auf den der schulischen Bildung selbst innewohnenden und auf *Selektion* bezogenen Leistungscharakter als vielmehr auf den einer (späteren) Leistungserbringung vorausgehenden, *qualifizierenden* Charakter der schulischen Bildung. Zugleich betonen beide die Bedeutung schulischer Bildung im Hinblick auf die *gesellschaftliche Integration* des Subjektes: Ähnlich wie Dahrendorf es formuliert, wenn er vom Fußboden des Staatsbürgers spricht, von dem aus dieser tätig wird, muss auch nach Honneth schulische Bildung darauf ausgerichtet sein, „den zukünftigen Erwachsenen mit dem Maß an kultureller Bildung auszustatten, das zur gleichberechtigten Ausübung der staatsbürgerlichen Rechte die notwendige Voraussetzung ist“ (Honneth, 1992, S. 189). In anderen Worten: Schulische Bildung zielt – neben fachbezogener Qualifikation – immer auch auf die Ausbildung moralischer und sozialer Kompetenzen des zukünftigen Staatsbürgers<sup>2</sup> ab. Dem liegt die Überzeugung zugrunde, dass die Funktionsfähigkeit des demokratischen Systems nur über die Anerkennung seiner Prinzipien sowie durch die Bereitschaft, diese Prinzipien aktiv mitzutragen, gewährleistet werden kann. Der staatliche Bildungs- und Erziehungsauftrag entspricht dem mit der Aufgabe, den Einzelnen zu einem selbstverantwortlichen Mitglied der Gesellschaft heranzubilden (Avenarius, 2007, S. 879).

1 Für die Bereitschaft, uns ihr Expertenwissen zur Verfügung zu stellen, danken wir herzlich Mita Ohlendorf (Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW) und Zoltán Samu (Universität Jena), die als Ansprechpartner des BLK-Programms „Demokratie leben und lernen“ fungieren, sowie Andres Jantowski, Nicole Kämpfe und Christoph Nachtigall (alle Universität Jena), die in der Evaluationsgruppe Kompetenztests für die Durchführung und Auswertung der Kompetenztests in Thüringen sowie der Projekte SEFU und ThÜNIS verantwortlich sind.

2 Aus Gründen der Lesbarkeit beschränken wir uns auf die Verwendung der männlichen Schreibform, wenn beide Geschlechter gemeint sind.

In den aktuellen bildungspolitischen Schulreformbemühungen wird nun, in Form der Implementierung von Bildungsstandards und deren Evaluation, vorwiegend die Bedeutung leistungsbezogener Kompetenzen hervorgehoben. Die Ergebnisse der ersten PISA-Studie setzten in Deutschland sowohl auf Bundes- als auf Länderebene eine bildungspolitische Diskussion in Gang, die zur Etablierung eines neuen Steuerungsregimes im Schulwesen geführt hat. In einem „bildungspolitische[n] Dreischritt“ (Buchen & Burkard, 2000, S. 228) wurden die Erweiterung der Selbständigkeit der Schulen, die Entwicklung von Schulprogrammen und v.a. die Sicherstellung von Lernerfolgen durch interne und externe Evaluationen forciert (Fend, 2000, S. 64f.). Im Dezember 2003 hatte die Kultusministerkonferenz (KMK) die Entwicklung Nationaler Bildungsstandards beschlossen, welche „fachliche und fachübergreifende Basisqualifikationen [formulieren], die für die weitere schulische und berufliche Ausbildung von Bedeutung sind“ (KMK, 2005, S. 7). Diesen Bildungsstandards kommt im Rahmen dieses Steuerungsregimes eine Orientierungs- und Überprüfungsfunktion zu (Lange, 2003, S. 141f.). Das vorrangige Ziel dieser bildungspolitischen Reformbemühung ist, wie sich in diesen Ausführungen zeigt, die flächendeckende und verbesserte fachliche Qualifikation, d.h. die Ausstattung der zukünftigen Erwachsenen mit solchen Kompetenzen, die die gesellschaftliche Integration über den Weg der Erwerbsarbeit garantieren sollen.

Zugleich weist die KMK darauf hin, dass „der Auftrag der schulischen Bildung [...] weit über die funktionalen Ansprüche von Bildungsstandards hinaus[geht]“ (ebd., S. 6). Auch Avenarius markiert diese Differenz zwischen Bildungsstandards und der Verpflichtung der Schule, „auf eine breit angelegte Persönlichkeitsentwicklung der Schülerinnen und Schüler hinzuwirken“ (2007, S. 880). Allerdings, so Avenarius, hindere allein die Einführung der Bildungsstandards „die Schule keineswegs daran, diese pädagogische Aufgabe zusätzlich zur Vermittlung fachlicher Kenntnisse und Fähigkeiten wahrzunehmen“ (ebd.). Die bildungspolitisch intendierte Erweiterung der Selbständigkeit der Schulen sowie die Entwicklung von Schulprogrammen gehen in diesem Sinne über die Ausrichtung der schulischen Bildungsarbeit an Bildungsstandards hinaus.

Insofern geht es in diesem Beitrag nicht darum zu diskutieren, ob der Auftrag der schulischen Bildung und die Orientierung an Bildungsstandards in Einklang miteinander stehen.<sup>3</sup> Vielmehr sind die nachfolgenden Ausführungen von der Frage geleitet, ob die derzeitige Neuausrichtung der Bildungspolitik für die unmittelbare schulische Bildungsarbeit an den Schulen im Hinblick auf die umfassende Erfüllung des Bildungsauftrages nicht dennoch – unbeabsichtigt – Nebenfolgen intendiert. Diese Frage ist für uns durch eine Diskussion von Lehrenden entstanden, in der es um die Entwicklung schulischer Anerkennungskultur und um Demokratieerziehung ging. Dies soll im Folgenden ausgeführt werden.

3 Dies ist an andere Stelle erfolgt. Siehe hierzu: Böttcher, 2003; Demmer, 2003; Klieme, 2003; Tenorth, 2004.

## 2. Schulische Bildungsarbeit zwischen der Leitorientierung an der fachlichen und der breit angelegten Persönlichkeitsentwicklung von Schülern

Im Rahmen eines Workshops für Lehrer in Nordrhein-Westfalen wurden Ergebnisse einer Studie präsentiert, in der es um *politische Orientierungen bei Schülern im Rahmen schulischer Anerkennungsbeziehungen* ging.<sup>4</sup> An diesem Workshop nahmen u.a. die Lehrerin einer Hauptschule, deren Klasse Christine Wiezorek über Wochen im Schulalltag begleitete, sowie ihr Schulleiter als Diskussionspartner teil. Die pädagogische Arbeit an dieser Hauptschule war durch eine starke Ausrichtung auf die Stützung und Stabilisierung der Schülerschaft gekennzeichnet. Damit stand diese Schule im Rahmen der Studie exemplarisch für ein Muster politischer Bildungsarbeit, das sich durch eine die Schüler anerkennende, sie integrierende und sie zur Beteiligung auffordernde Haltung der Lehrenden auszeichnet. Ohne es explizit zu ihrem Programm zu erheben, wurde hier eine Schulkultur etabliert, die politische Bildungsprozesse initiierte (Wiezorek, 2006). Diese Ausrichtung der pädagogischen Arbeit entspricht dem Schulprogramm, dem zufolge

„das wesentliche Ziel der Hauptschule Unterfeld [...] darin [besteht], allen SchülerInnen – gerade und besonders denjenigen, deren Familien ihnen nur wenig Lebenshilfe geben können – Perspektiven für eine positive Lebensplanung zu vermitteln, um den Teufelskreis der in erschreckendem Maße vorhandenen ‚Schulmüdigkeit‘, ‚Gleichgültigkeit‘ und ‚Hoffnungslosigkeit‘ zu durchbrechen, ihnen ein Stück Heimat zu bieten und das Gefühl zu nehmen, ‚Restschüler‘ zu sein“ (Schulprogramm Hauptschule Unterfeld).

Zugleich steht diese Orientierung in einem Spannungsverhältnis zu einer Leitorientierung pädagogischer Arbeit, in deren Zentrum es um eine zielstrebige Aneignung kognitiver Kompetenzen und die Einforderung fachlicher Leistungen geht; ein strukturelles Dilemma, das vorrangig im pädagogischen Handeln der Lehrer im Unterricht zum Tragen kommt und das zumindest für eine spezifische Ausprägung der Hauptschule typisch zu sein scheint (Helsper & Wiezorek, 2006). Diese Einsicht wird durch die empirischen Befunde der PISA-Studien zur Bildungsarbeit an Hauptschulen gestützt, die ebenfalls verdeutlichen, dass die Orientierung an der fachlichen und die Orientierung an der persönlichen Entwicklung der Schüler sich mitunter entgegenstehen (Baumert u.a., 2004, S. 342; Schümer, 2004, S. 104).

Auch innerhalb des Workshops, in dem dieses Dilemma pädagogischen Handelns nicht explizit thematisiert wurde, schien der Sachverhalt dennoch für die zuhörenden Schulpraktiker virulent zu sein: So wurde die Hauptschullehrerin in der Diskussion von einer Teilnehmerin gefragt, inwiefern sich die Einführung der Lernstandserhebungen in Nordrhein-Westfalen mit ihrer Arbeit vereinbaren lasse. Die Lehrerin wechselte daraufhin mit ihrem Schulleiter kurz einen Blick und antwortete dann: „*Unser Chef sagt, wir ignorieren das*“.

<sup>4</sup> Das BMBF-finanzierte Forschungsprojekt, in dem Christine Wiezorek als wissenschaftliche Mitarbeiterin beschäftigt war, lief 2002 – 2005 unter der Leitung von Werner Helsper und Heinz-Hermann Krüger an der Universität Halle (vgl. Helsper u.a., 2006).



Diese Episode verdeutlicht exemplarisch, dass aus der Perspektive der Lehrenden die Orientierung ihrer pädagogischen Arbeit an der Förderung und Unterstützung der Schüler, die im angeführten Beispiel mit der Beförderung demokratischer Kompetenzen einhergeht, mit der Leitorientierung pädagogischer Arbeit an Bildungsstandards nicht einfach zu vereinbaren ist.

Diese Beobachtung führt schließlich zur Frage, inwiefern durch die Implementierung von Bildungsstandards und deren regelmäßige Evaluation die pädagogische Aufmerksamkeit in spezifischer Weise fokussiert wird. Auch wenn, wie eingangs ausgeführt, die Orientierung an Bildungsstandards mit der Erfüllung des umfassenderen Bildungsauftrags schulrechtlich in Einklang steht, ist zu prüfen, inwiefern die Neuausrichtung der Bildungspolitik für die unmittelbare schulische Bildungsarbeit unbeabsichtigt Nebenfolgen mit sich bringt. Die Frage der Workshopteilnehmerin an die Lehrerin verdeutlicht, dass aus ihrer Perspektive offensichtlich die Fokussierung auf Bildungsstandards für eine „breit angelegte Persönlichkeitsentwicklung der Schüler“ (Avenarius, 2007, S. 880) Nachrangigkeit impliziert. Dies erscheint vor allem in gesellschaftsbezogener Hinsicht, das heißt in Bezug auf die Vorbereitung auf eine auf „demokratisches Miteinander angewiesene und verpflichtete Gesellschaft“ (Edelstein & Fauser, 2001, S. 6f.) als schwierig. Die Antwort der Lehrerin, dass an ihrer Schule die Einführung der Lernstandserhebungen ignoriert würden, ihnen also die politisch intendierte Relevanz zunächst nicht zugestanden wird, verweist in diesem Zusammenhang darauf, dass hier eher der Vorbereitung auf die demokratische Gesellschaft als der fachlich leistungsbezogenen Qualifikation der Schüler Rechnung getragen wird.

Bildungspolitik ist in allen Bundesländern intendiert, zukünftig die fachbezogenen Kompetenzen verbindlich in den Blick zu nehmen. Die Implementierung von Programmen zur Entwicklung eines demokratischen Umgangs bleibt dagegen weiterhin nur dem zusätzlichen Engagement einzelner Schulen vorbehalten. Hier findet u.E. eine Priorisierung schulischer Aufgaben statt, die möglicherweise Auswirkungen auf die gesellschaftliche Integrationsfunktion der Schule, aber auch auf die Ausbildung staatsbürgerlicher Kompetenzen der Schüler hat.

Bereits die Beschäftigung mit einzelnen landesspezifischen Regelungen zeigt, dass sich auf der bildungspolitischen Ebene die Aufmerksamkeit für die schulische Bildungsarbeit in die angedeutete Richtung verschoben hat. Wir wollen dies im Folgenden exemplarisch für Nordrhein-Westfalen und Thüringen skizzieren. Hierfür beziehen wir uns erstens auf die länderspezifischen Regelungen zur Implementierung der Bildungsstandards. Zweitens soll anhand weiterer Aspekte der schulischen Qualitätssicherung aufgezeigt werden, inwiefern die bildungspolitische Aufmerksamkeit über die Fokussierung der Bildungsstandards hinausgeht und weitere Dimensionen schulischer Entwicklung anzielt. Eher illustrierend soll drittens auf die Verstetigung des länderübergreifenden Schulentwicklungsprogramms der Bund-Länder-Kommission „Demokratie leben und lernen“ in Nordrhein-Westfalen und Thüringen eingegangen werden. Dieses Projekt, das von 2002 – 2007 an ungefähr 200 Schulen in dreizehn Bundesländern lief, gehörte zu den umfangreichsten demokratiepädagogischen Programmen der letzten Jahre in Deutschland (vgl. BLK o.J.), und es zielte – ebenfalls in der Annahme eines spannungsvollen Verhältnisses zwischen schulischer Leistungsorientierung und der Einübung staatsbürgerlicher, demokratischer Kompetenzen – zentral darauf ab, durch die Demokratisierung des schu-

lischen Lebens die Beteiligungsbereitschaft von Kindern und Jugendlichen in der Gesellschaft zu befördern (Edelstein & Fauser, 2001, S. 6f.).

### **3. Die bildungspolitische Priorisierung der Entwicklung fachbezogener Kompetenzen**

#### **3.1 Nordrhein-Westfalen**

In Nordrhein-Westfalen erfolgte die Implementierung der Bildungsstandards zum einen über die Einführung von Kernlernplänen. Anhand von Zwischenstufen werden hier die wesentlichen Anforderungen an Schüler zum Erreichen der Bildungsstandards konkretisiert (MSW, o.J.a). Zum anderen ist der Verweis auf Bildungsstandards in den Ausführungen zur Qualitätssicherung an nordrheinwestfälischen Schulen zu finden (MSW, o.J.b). Neben Zentralprüfungen, der allgemeinen Orientierung an Standards, Schulleistungsstudien, Qualitätsanalysen an Schulen und der Bildungsberichterstattung dokumentieren insbesondere die Ausführungen zu Lernstandserhebungen und Vergleichsarbeiten als ein Baustein zur Qualitätssicherung im Schulsystem die Bedeutung nationaler Bildungsstandards (ebd.).

Bei den Lernstandserhebungen handelt es sich um Vergleichsarbeiten, wobei die Anforderungsniveaus – nach den Angaben des Schulministeriums – an den Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz orientiert sind (MSW, o.J.c). Erhoben werden die Daten, ausgenommen der Erhebung in den achten Klassen, im Rahmen des länderübergreifenden Projekts »Vergleichsarbeiten in der Grundschule« (VERA). Die Lernstandserhebungen werden in der 3. Klasse in Deutsch und Mathematik seit dem Schuljahr 2004/05 sowie seit 2006/07 in der 8. Klasse in Deutsch, Mathematik und Englisch durchgeführt. Sie sind über alle Schulformen hinweg, nicht aber für Förderschulen verpflichtend. Laut VERA (2008, S. 1) sollen die Erhebungsergebnisse den *Lehrkräften und Schulen*

1. bei der Schul- und Unterrichtsentwicklung,
2. der Bestandsaufnahme der erworbenen Leistungen anhand verbindlicher Standards und
3. im Hinblick auf die Verbesserung der Diagnosegenauigkeit unterstützen.

Darüber hinaus sollen die Lernstandserhebungen eine „schulübergreifende Standortbestimmung“ (ebd.) ermöglichen, wobei wiederum die Schulen adressiert werden: „Die Schulen können sich mit den Ergebnissen vergleichen, die in Nordrhein-Westfalen insgesamt und in Schulen mit ähnlichen Standortvoraussetzungen erreicht wurden.“ (ebd.).

In der Gegenüberstellung dieser Hinweise der VERA-Verantwortlichen mit den Ausführungen des Schulministeriums wird deutlich, wie unterschiedlich die Erwartungen an diesen Baustein der Qualitätssicherung und -entwicklung sind. Nach den Handreichungen des Ministeriums (vgl. MSW, o.J.d) liegen die Zielstellungen der Erhebung zunächst in folgenden Punkten:

1. Standards überprüfen,
2. Lern- und Förderbedarf ermitteln,
3. diagnostische Kompetenz der Lehrkräfte stärken,
4. Unterricht entwickeln,
5. Lehrpläne implementieren und
6. Schule entwickeln.

Diesbezüglich stimmen die Angaben zur Nutzung der Daten mit der vorangegangenen Auflistung weitestgehend überein. Im Weiteren wird jedoch deren Verwendung hinsichtlich des Akteurskreises wesentlich weiter gefasst:

„Die Ergebnisse liefern den einzelnen Lehrkräften, den Schulen, aber auch den Schulaufsichtsbehörden und Eltern Informationen über das Leistungsniveau der Schülerinnen und Schüler im innerschulischen und landesweiten Vergleich. Sie bieten damit differenzierte Hinweise auf den Förder- und Lernbedarf der Schülerinnen und Schüler und tragen dazu bei, die Unterrichtsqualität zu verbessern und die Vergleichbarkeit der schulischen Arbeit zu sichern“ (MSW, o.J.e).

Durch die Erweiterung des Personenkreises auf Eltern und Schulbehörden erhalten die Ergebnisse der Lernstandserhebungen hier legitimatorischen Charakter für die geleistete schulische Arbeit gegenüber Dritten. Damit ist zugleich intendiert, dass Lernstandserhebungen für Schulbehörden potenziell zum (herausgehobenen) Instrument der Bewertung schulischer Arbeit insgesamt werden.

Inwieweit diese vom Ministerium für Schule und Weiterbildung (MSW) anvisierte Transparenz der Ergebnisse bzw. der Rechenschaftslegung der pädagogischen Arbeit tatsächlich Auswirkungen auf das Handeln der Lehrkräfte hat, kann derzeit nur vermutet werden. Festzustellen ist jedoch, dass mit dem Erhebungsinstrument vor allem der unterrichtsbezogenen Fachorientierung ein hohes Maß an Aufmerksamkeit zukommt. Betrachtet man unter dem Gesichtspunkt der Aufmerksamkeit die übrigen bereits genannten Bausteine zur Qualitätssicherung an Schulen, dann ist einzig mit der Qualitätsanalyse ein Baustein zu finden, mit welchem auf den Bildungsauftrag der Schule insgesamt eingegangen wird. Bei den Qualitätsanalysen an Schulen handelt es sich um eine externe Begutachtung. Sie stellt in den Augen des Ministeriums ein „Instrument zur Selbstvergewisserung“ (MSW, o.J.f) dar, mit dessen Hilfe „Hinweise auf mögliche Schwächen in Schulen“ (ebd.) erkannt werden sollen. Die Verständigungsgrundlage für die Inspektion bildet das so genannte Qualitätstableau, in welchem 28 Qualitätsaspekte unterschieden werden (MSW, 2006). Als Ausgangspunkt für die Formulierung verbindlicher Zielvereinbarungen sollen die Ergebnisse den umfassenden Entwicklungsprozess der Schule in allen Bereichen fördern. Nur hier werden Elemente wie Verantwortungsbereitschaft, so-

ziales Engagement, Toleranz und Konfliktfähigkeit an Schulen evaluiert und damit hervorgehoben (vgl. MSW, 2006, S. 4f).

Im Vergleich zu den skizzierten Bemühungen im Hinblick auf fachbezogene Inhalte zeigt sich damit deutlich die einseitige, auf Bildungsstandards bezogene Schwerpunktsetzung bei der Qualitätssicherung der Arbeit in Schulen. Inwiefern damit die Vorgaben des Schulgesetzes, das vorsieht, dass sich „Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung [...] auf die *gesamte* Bildungs- und Erziehungsarbeit der Schule [erstrecken]“ (SchlG § 3 Abs. 3, Hervorhebung d.A.), in der Breite erfüllt wird, ist fraglich.

Allein über die Rahmendaten der Durchführung und Verstetigung des BLK-Programms „Demokratie leben und lernen“ in NRW wird illustriert, dass Bemühungen im Hinblick auf die Beförderung demokratischer Kompetenzen kein vergleichbares Thema für die bildungspolitische Agenda ist. Am Projekt nahmen von den landesweit ca. 6.250 Schulen 21 in vier Regionen teil. Innerhalb einer Region schlossen sich bis zu sechs Schulen jeweils zu einem Netzwerk und gemeinsamen Themenschwerpunkten zusammen. In allen Fällen ging die Initiative zur Teilnahme von den Schulen und damit vom Engagement der Lehrkräfte, Eltern und Schüler aus. Nach Ablauf der offiziellen Projektphase 2007 sind nunmehr noch zwei Netzwerke aktiv. Die Berater für Demokratiepädagogik sind in Nordrhein-Westfalen derzeit informell miteinander verbunden. Formal angebunden wurde der Bereich der Demokratiepädagogik an das Referat für Gewaltprävention und Werterziehung des Schulministeriums. Initiativen und Projekte zur Demokratiepädagogik, die unmittelbar auf das BLK-Programm zurückzuführen sind bzw. eine Verstetigung des Programms darstellen, liegen derzeit nicht vor.

### 3.2 Thüringen

Auch in Thüringen liegt die bildungspolitische Aufmerksamkeit insgesamt auf der Implementation von Bildungsstandards, dies allerdings bereits auf der landespolitischen, konzeptionellen Ebene widersprüchlich: Zwar wird die Einführung der Bildungsstandards von politischer Seite her ausdrücklich begrüßt und aktiv flankiert (Referat Bildungsplanung, 2004). Dennoch widerspricht das Thüringer Verständnis vom Verhältnis zwischen Bildungsstandards und schulischem Bildungsauftrag dem der KMK. Denn nach der Lesart des Thüringer Institutes für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (ThILLM), das sich auf seiner Homepage als „die zentrale Einrichtung im Thüringer Bildungssystem zur Beratung und Unterstützung aller Schularten bei der ständigen Steigerung der Qualität der Bildung“ (ThILLM, o.J.) ausweist, *konkretisieren* die Bildungsstandards den Bildungsauftrag der Schule (vgl. ThILLM, 2004, S. 1). In der entsprechenden Handreichung heißt es:

„Der Auftrag der Schulen wird es zukünftig sein, die in den Bildungsstandards formulierten Kompetenzanforderungen einzulösen, soweit dies unter den Ausgangsbedingungen der Schüler und der speziellen Situation der Schule möglich ist. Bildungsstandards erlauben die Überprüfung der gestellten Anforderungen und ermöglichen daher, festzustellen, inwieweit das Bildungssystem seinen Auftrag erfüllt“ (ebd., S. 2).

Hier findet sich also eine klare Engführung des Bildungsauftrages: Die Bildungsstandards selbst wiederum werden als „die erwarteten Lernergebnisse für die jeweilige Klassenstufe“ (Referat Bildungsplanung, 2004) angesehen, und in diesem Sinn sind sie als Kompetenzanforderungen definiert, die sich wiederum aus den Lehrplänen herleiten lassen.

Die Überprüfung von Lernergebnissen respektive Bildungsstandards erfolgt in Thüringen seit dem Schuljahr 2002/03 flächendeckend über so genannte Kompetenztests. Diese finden in den Klassen 3 und 6 in Deutsch und Mathematik sowie seit 2006/07 in Klasse 6 zudem in Englisch und in Klasse 8 in Mathematik statt, und ihnen wird stärker als in Nordrhein-Westfalen ein diagnostisches Potenzial zugestanden, wobei offen bleibt, worin genau dieses gesehen wird: Die bereits erwähnten Ausführungen des ThILLM implizieren ein Verständnis der Kompetenztests als „vergleichende Leistungsmessung“ (ThILLM, 2004, S. 2), mit der letztlich festgestellt werden kann, „inwieweit das *Bildungssystem* seinen Auftrag erfüllt“ (ebd.). Nach den Ausführungen des Thüringer Kultusministeriums sollen die Tests hingegen allein der *einzel schulischen, schulinternen* Qualitätsentwicklung dienen. Dieses einzelschulische Diagnosepotenzial der Kompetenztests wird in Abgrenzung gegenüber der Vergleichsdimension auch von der Evaluationsgruppe Kompetenztests betont:

„Vor einer Reihe möglicher Fehlentwicklungen muss jedoch gewarnt werden. In Einzelfällen wurden Testergebnisse mit der Intention veröffentlicht, die eigene Schule gut darzustellen. Immer wieder gibt es Presseanfragen [...], bei denen nach einer Bewertung von Testergebnissen im Hinblick auf ‚gute‘ und ‚weniger gute‘ Schulen gefragt wird. Hier muss [...] betont werden, dass es nicht statthaft ist, die Testergebnisse unmittelbar als Maß für die Qualität der Schule bzw. des Unterrichts zu werten [...]. Vergleiche der Testergebnisse im Sinne eines Schul- oder Lehrerrankings (sind) nicht zulässig. Die Testergebnisse spiegeln auch, aber eben nicht nur, den Effekt unterrichtlichen Handelns wider“ (Nachtigall, 2007, S. 4).

Der Evaluationsgruppe zufolge sollen die Tests als ein „Impuls von außen für Unterrichts- und Schulentwicklung von innen“ (Evaluationsgruppe Kompetenztest, 2004, S. 1) verstanden werden; als Bestandsaufnahme, die Anknüpfungspunkte für fachkollegiale Kooperationen bezüglich einer individualisierenden Förderung der Schüler oder der gegenseitigen Beratung sowie für Elternarbeit und Schülerbeteiligung bietet (ebd.). Dieses Verständnis – und ebenso, dass das Kultusministerium diesem Verständnis folgt – zeigt sich auch darin, dass die Evaluationsgruppe neben den Tests zwei weitere Evaluationsprogramme für Thüringer Schulen bereithält, die stärker auf eine allgemeine Qualitätsentwicklung der Schule zielen, und in denen Fragen der Etablierung einer demokratischen Schulkultur Bestandteil sind. Mit beiden Projekten (ThÜNIS – Thüringer Netzwerk innovativer Schulen sowie SEFU – Schüler als Experten für Unterricht) werden den Schulen durch das Ministerium diesbezügliche Selbstevaluationsinstrumente bereit gestellt: Durch die Evaluationsgruppe wird die Auswertung und die schulbezogene Rückmeldung vollzogen und hierzu werden – wie zu den Kompetenztests auch – Weiterbildungsveranstaltungen angeboten. Im Hinblick auf die Nutzung dieser Instrumente zeigt

sich die Nachrangigkeit gegenüber der verpflichtenden Teilnahme an den Kompetenztests deutlich: So nutzten in den Jahren 2007 ca. 17% und 2008 ca. 14% aller Schulen in Thüringen das prozessbezogene Evaluationsinstrument ThüNIS und jeweils weniger als 3 % der Thüringer Schulen das Rückmeldeinstrument SEFU.

Im BLK-Projekt „Demokratie leben und lernen“ beteiligten sich in Thüringen von den ca. 940 insgesamt zwölf Schulen; sechs Schulen mehr hatten sich für eine Teilnahme beworben. Inhaltliche Schwerpunkte der Arbeit waren zum einen interkulturelle Bildung, zum anderen Schülermitbeteiligung. Nach der Beendigung der Projektlaufzeit ist das Vorhaben im Land insoweit transformiert worden, dass im ThILLM eine Stelle für Gewaltprävention, Demokratiepädagogik und Toleranzerziehung geschaffen und eine alljährliche Sommerakademie institutionalisiert worden ist, die sich demokratiepädagogischen Fragen widmet. Diese Entwicklung läuft bislang unverbunden zur Implementierung der Bildungsstandards. Es zeigt sich, dass auf die Gesamtheit der Schulen bezogen dieser Aspekt des schulischen Bildungsauftrages durch die Bildungsadministration insgesamt eher randständig bedacht und durch die Schulen wenig nachgefragt wird. Offensichtlich ist es so, wie Schirp schreibt, dass „angesichts der seit einigen Jahren von den Ergebnissen der [...] Schulleistungsstudien dominierten Diskussion um Lern- und Schulentwicklung [...] in vielen Schulen der Bedarf an Innovationsansätzen erst einmal gedeckt“ (Schirp, 2006a, S. 6) ist.

#### 4. Schlussbemerkungen

Welche Folgen können aus der bildungspolitischen Fokussierung der Bildungsstandards für die praktische Arbeit in Schulen resultieren? Wir möchten abschließend vier Szenarien skizzieren:

1. Solange die Lernstandserhebungen keine unmittelbaren Folgen wie vermehrte Schulinspektionen oder die Kürzung von Ressourcen für die Arbeit an den Schulen zeigen, erscheint das Verhaltensmuster der eingangs erwähnten Hauptschule, die (in der Logik der Schule wohl begründete) *Ignoranz* gegenüber der Implementierung von Bildungsstandards als *eine* praktikable Strategie, die eigene Arbeit wie bisher fortzuführen. Das ist bspw. in den Niederlanden zu beobachten (van Weeren, 2007). Die bislang bestehende Folgenlosigkeit der Erhebungen lässt hier Nischen offen: sowohl für Schulen, die wie die erwähnte ihre pädagogische Arbeit stark an einer grundlegenden Stützung der Schülerschaft ausrichtet als auch für solche, die in ihrer pädagogischen Arbeit eigentlich schon resigniert haben.
2. In der Antizipation dessen, dass die Lernstandserhebungen Folgen haben werden, besteht die Möglichkeit, dass diese Tests von den Lehrenden nicht als Hilfestellungen, sondern als Bedrohung wahrgenommen werden. Dass dies letztlich zu Formen der Unterwanderung der Erhebungen führen kann – unerlaubte Hilfestellungen seitens der Lehrkräfte, der Ausschluss schlechter Schüler oder *Teaching to the test* – zeigen Beobachtungen aus dem angelsächsischen Raum (Bellmann, 2006, S. 490ff.; Schirp, 2006b, S. 426f.).



3. Möglich ist zudem, dass durch die Fokussierung schulischer Bildungsarbeit auf Bildungsstandards das Spannungsfeld zwischen einer auf Konkurrenz und Selektion bezogenen, individualisierenden Leistungsförderung und einer auf Solidarität und Integration bezogenen schulischen Gemeinschaftsorientierung einseitig zugunsten der Leistungsorientierung aufgelöst wird, was einer Verkürzung des Bildungsauftrages gleichkäme.
4. Schließlich ist vorstellbar, dass es Schulen gibt, die die Orientierung an hohen fachlichen Leistungen mit demokratischer Schulkultur verbinden und denen es gelingt, in der Balancierung des eben genannten Spannungsfeldes dem Bildungsauftrag der Schule gerecht zu werden. Das Ergebnis der zweiten PISA-Erhebung, dass sich die Leistungspunktedifferenz zwischen Hauptschulen und Gymnasien in den Bereichen der mathematischen und der naturwissenschaftlichen Kompetenzen zwischen der ersten und zweiten Erhebung ausgeweitet hat (PISA-Konsortium, 2004, S. 361), ist hierfür ein Hinweis: Eine solche Balancierung ist wohl am ehesten zu verwirklichen, wenn die Schüler selbst Bildungsaspirationen zeigen.

Dies führt nicht zuletzt zu der Frage, wie Schule gestaltet sein müsste, damit potenziell alle Schüler Bildungsaspirationen entwickeln können – damit, anders ausgedrückt, allen Schülern die gleichen Chancen zur Leistungsentfaltung eingeräumt werden. Und das wiederum ist eine Frage, die Aspekte der Entwicklung schulischer Anerkennungskulturen betrifft, die nicht nur im Rahmen der Implementierung von Bildungsstandards entwickelt werden können. Gerade im Hinblick auf die Gewährleistung von Bildung als einem Bürgerrecht ist diesbezüglich ebenso eine nachhaltige, nicht nur auf einzelne Initiativen bezogene bildungspolitische Aufmerksamkeit vonnöten.

## Literatur

- Avenarius, H. (2007). Widersprüche bei der Steuerung des Schulwesens in Deutschland. Einige Bemerkungen aus rechtlicher Sicht. In P. Molt & H. Dickow (Hrsg.), *Kulturen und Konflikt im Vergleich. Festschrift für Theodor Hanf* (S. 873–884). Baden-Baden: Nomos.
- Baumert, J., Kunter, M., Brunner, M., Krauss, S., Blum, W. & Neubrand, M. (2004). Mathematikunterricht aus Sicht der PISA-Schülerinnen und -Schüler und ihrer Lehrkräfte. In PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.), *PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs* (S. 314–354). Münster: Waxmann.
- Bellmann, J. (2006). Bildungsforschung und Bildungspolitik im Zeitalter Neuer Steuerung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (4), 487–504.
- BLK (o.J.). *Demokratie lernen und leben. BLK-Programm*. Verfügbar unter: <http://www.blk-demokratie.de/index.php?id=83> [05.01.2009]
- Böttcher, W. (2003). Bildung, Standards, Kerncurricula. *Die Deutsche Schule*, 95 (2), 152–164.
- Dahrendorf, R. (1966). *Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik*. Hamburg: Nannen-Verlag.
- Demmer, M. (2003). Bildungsstandards: Selektion perfektionieren oder überwinden? *Die Deutsche Schule*, 95 (2), 135–138.

- Edelstein, W. & Fauser, P. (2001). *Demokratie lernen und leben. Gutachten zum Programm.* (Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung, Heft 96). Bonn: Bundesländer-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung.
- Evaluationsgruppe Kompetenztest (2004). *Die Kompetenztests als Impuls von außen für Unterrichts- und Schulentwicklung von innen.* Verfügbar unter: <http://www.kompetenztest.de/download/kt04/Fallbeispiele.pdf> [13.09.2008].
- Fend, H. (2000). Qualität und Qualitätssicherung im Bildungswesen. Wohlfahrtsstaatliche Modelle und Marktmodelle. *Zeitschrift für Pädagogik* [41. Beiheft], 55–72.
- Helsper, W., Krüger, H.-H., Fritzsche, S., Sandring, S., Wiezorek, C., Böhm-Kasper, O. & Pfaff, N. (2006). *Unpolitische Jugend?* Wiesbaden: VS.
- Helsper, W. & Wiezorek, C. (2006). Zwischen Leistungsforderung und Fürsorge – Perspektiven der Hauptschule im Dilemma von Fachunterricht und Unterstützung. *Die Deutsche Schule*, 98 (4), 436–455.
- Honneth, A. (1992). *Kampf um Anerkennung.* Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Honneth, A. (2003). Umverteilung als Anerkennung. Eine Erwiderung auf Nancy Fraser. In N. Fraser & A. Honneth (Hrsg.), *Umverteilung oder Anerkennung?* (S. 129–225). Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Klieme, E. (2003). Bildungsstandards. Ein Beitrag zur Qualitätsentwicklung im Schulsystem. *Die Deutsche Schule*, 95 (5), 10–16.
- KMK (2005). *Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz. Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung.* Verfügbar unter: <http://www.kmk.org/schul/Bildungsstandards/Argumentationspapier308KMK.pdf> [04.07.2008].
- Lange, H. (2003). Schulaufsicht zwischen normativen Anforderungen und faktischen Wirkungsmöglichkeiten. *Zeitschrift für Pädagogik*, 49 [47. Beiheft], 137–155.
- MSW (2006). *Qualitätsstabelle für die Qualitätsanalyse an Schulen in Nordrhein-Westfalen.* Verfügbar unter: [http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Schulsystem/Qualitaetssicherung/Qualitaetsanalyse/Das\\_Qualitaetstableau.pdf](http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Schulsystem/Qualitaetssicherung/Qualitaetsanalyse/Das_Qualitaetstableau.pdf) [05.01.2009].
- MSW (o.J.a). *Curriculare Vorgaben – Kernlehrpläne Sek I.* Verfügbar unter: <http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/lehrplaene/kernlehrplaene-sek-i/> [05.01.2009].
- MSW (o.J.b). *Schulsystem – Qualitätssicherung.* Verfügbar unter: <http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Schulsystem/Qualitaetssicherung/index.html> [05.01.2009].
- MSW (o.J.c). *Konstruktion der VERA-Fähigkeitsniveaus.* Verfügbar unter: <http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/vera3/aufgabenentwicklung/faehigkeitsniveaus.html> [05.01.2009].
- MSW (o.J.d). *Vergleichsarbeiten 3. Ziele und Kontext.* Verfügbar unter: <http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/vera3/ziele-und-kontext/ziele-und-kontext.html> [05.01.2009].
- MSW (o.J.e). *Lernstandserhebungen und Vergleichsarbeiten.* Verfügbar unter: <http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Schulsystem/Qualitaetssicherung/Lernstandserhebungen/index.html> [05.01.2009].
- MSW (o.J.f). *Qualitätsanalyse an den Schulen in Nordrhein-Westfalen.* Verfügbar unter: <http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Schulsystem/Qualitaetssicherung/Qualitaetsanalyse/index.html> [05.01.2009].



## Schrift 5:

- 5.5 Wiezorek, C./ Stark, S. (2010): Nicht für die Schule, für das Leben lernen. Schulische Anerkennung in Zeiten ergebnisorientierten Lernens. In: Soeffner, H.G. (Hrsg.): Unsichere Zeiten. Verhandlungsband des 34. DGS-Kongresses. Zwei Bände und eine CD. Wiesbaden: CD-ROM: Ad-hoc-Gruppe: Unsichere Anerkennung: 1-10.

## Nicht für die Schule, für das Leben lernen – Schulische Anerkennung in Zeiten ergebnisorientierten Lernens

*Christine Wiezorek und Sebastian Stark*

### 1. Einleitung

„Nicht für die Schule, für das Leben zu lernen“ verweist alltagssprachlich darauf, dass Schule kein Selbstzweck, sondern auf ein ‚Später‘ – das Leben – ausgerichtet ist. Die Leitidee ist, dass die Schule, indem sie den Nachwuchs qualifiziert, später gesellschaftliche Integration ermöglicht. Selektion und ungleiche Allokation stellen im Hinblick auf die Frage der Integration nichtintendierte, gleichwohl hoch wirksame Nebeneffekte der Qualifizierungsfunktion dar. Die starke Selektion des Bildungswesens schafft so eine Gruppe der intern Exkludierten (Bourdieu 1997) – zu diesen gehören die Hauptschülerinnen und Hauptschüler.

Wir wollen in unserem Vortrag anhand *einer* zentralen Dimension schulischer Anerkennung, der schulischen Leistungsfähigkeit, diskutieren, inwiefern sich „in Zeiten ergebnisorientierten Lernens“ Anerkennungsproblematiken für Jugendliche zuspitzen. Wir werden dies in drei Schritten und fokussiert auf die Gruppe der Hauptschülerinnen und -schüler tun. Im ersten Schritt soll an einem Ausschnitt aus dem Unterricht an einer Hauptschule die Prekarität der Konfrontation mit schulischen Anforderungen exemplarisch aufgezeigt werden, bevor im zweiten Schritt schulische Leistungsfähigkeit als eine Anerkennungsdimension allgemein diskutiert werden soll. Drittens werden aktuelle bildungspolitische Reformbemühungen skizziert, durch die unseres Erachtens Schule als Anerkennungsarena spezifisch im Hinblick auf Leistungserbringung fokussiert wird. Im Fazit wollen wir andeuten, inwiefern sich hieraus Veränderungen für die professionelle Praxis bzw. für die Heranwachsenden ergeben können.

### 2. Die Schwierigkeit, mit schulischen Anforderungen konfrontiert zu werden

Das folgende Protokoll entstand im Rahmen des Forschungsprojekts. Es gibt einige Eindrücke aus dem Mathematikunterricht einer neunten Hauptschulklasse wieder (vgl. Helsper/Wiezorek 2006):<sup>1</sup>

---

1 Das BMBF-finanzierte Forschungsprojekt „Politische Orientierungen im Rahmen schulischer Anerkennungsbeziehungen“ lief 2002-2005 unter der Leitung von Werner Helsper und Heinz

„Noch in der Pause bringt Barbara ihre Einwände gegen das Thema der Mathestunde offensiv zum Ausdruck. Erst fragt sie: „Machen wir heute Berichtigung?“ – Der Lehrer: „Nein, wir wiederholen“. Da braust sie auf, weil sie die Berichtigung wahrscheinlich auch wichtig findet, dann schreit sie den Lehrer an: „Was machen wir jetzt?“ Herr Bartel antwortet ruhig und in normalem Ton, worauf Barbara meint, sie sei ja nicht doof. (...) Der Lehrer fragt, wer die Aufgabe an der Tafel erklären kann. Ibrahim meldet sich schnipsend, Kalle sagt: „das kann ich auch“. Herr Bartel meint zu Ibrahim, dass er die nächste Aufgabe machen kann. Kalle geht schon zur Tafel, scheint aber dann zu merken, dass er die Aufgabe doch nicht lösen kann und setzt sich wieder. (...) Der Lehrer schreibt eine neue Aufgabe für Kalle an die Tafel; Kalle darauf: „nein, ich will nicht“. „Doch, du hast doch gesagt...“ [so der Lehrer] – Kalle: „nehmen Sie ne leichte ich kann das nicht“ – auch Barbara bekräftigt: „er kann das nicht“. Schließlich löst Kalle die Aufgabe doch ganz schnell. Aber Ibrahim nörgelt rum: „Machen Sie mal was Ordentliches, nicht so n Scheiß, ich will in den E-Kurs kommen“. Cassandra soll die nächste Aufgabe lösen, sie sträubt sich erst: „ich kann das nicht“, geht dann aber doch vor. Ibrahim hilft ihr und löst mit ihr die Aufgabe fast vollständig. Wieder bringt Barbara Kritik an, sagt, dass der Lehrer das gestern nur ganz kurz erklärt habe. Sie macht andeutungsweise einen Vogel, meint, sie brauche das nie wieder – Bruchrechnung. (...)

Der Lehrer will ein neues Thema anfangen. Wieder kritisiert Barbara laut und mit hoher Stimme: Sie habe ihm schon mal gesagt, dass er zu viele Themen mache und das wäre nicht gut und er solle ihr glauben. Er solle die Themen besser so lange behandeln, bis der letzte Doofe das geschnallt habe. Ihr Ton geht, während sie redet, von der Belehrung in ein Bitten über: „och, Herr Bartel“, dennoch diskutiert sie mit dem Lehrer bis aufs Letzte über den Unterrichtsstoff. So behauptet sie auch konsequent, dass sie die Bruchrechnung immer noch nicht kann. Herr Bartel versucht ruhig und mit Geduld, sie davon zu überzeugen, doch einfach weiterzumachen und sich nicht demonstrativ zurück zu lehnen und zu sagen, dass sie das nicht könne.

Nach einer Weile hat sich Barbara doch dem Lösen der Aufgabe zugewendet und bemerkt, dass sie sie kann. Nun fordert allerdings Ibrahim wieder ein höheres Niveau des Stoffes ein, das hier sei alles sechste Klasse. (...) Herr Bartel geht zu Linus und versucht, mit ihm die Aufgabe zu lösen – er setzt sich zu ihm, obwohl Tanja ihn mit Nachdruck und schimpfend ruft. Währenddessen diskutiert Barbara mit Kalle wieder einmal über das, was sie kann und was sie nicht kann. (...) Kalle ist dabei, Barbara eine Aufgabe zu erklären. Herr Bartel kommt dazu, er wird von Barbara weggeschickt: sie kapiere das nicht, wenn er zusieht und Kalle erkläre. (...)

Anhand von Barbaras Bezugnahme auf ihren Lehrer lässt sich exemplarisch veranschaulichen, wie der Umstand, dass der Lehrer im Unterricht fachbezogene Anforderungen an die Jugendlichen stellt, von diesen auf vielfältige Weise als Provokation verstanden wird: So wird von Barbara beispielsweise die Unterrichtssituation schon vor ihrem eigentlichen Beginn als etwas Bedrohliches wahrgenommen, in der *Ankündigung des Themas* durch den Lehrer liegt bereits die Antizipation des Scheiterns. Dann reagiert Barbara darauf, *was der Lehrer sagt*.

---

Hermann Krüger an der Universität Halle und war in den Bielefelder Forschungsverbund „Stärkung von Integrationspotentialen einer modernen Gesellschaft“ (Leitung Wilhelm Heitmeyer) eingebunden. Christine Wiezorek war als wissenschaftliche Mitarbeiterin in diesem Forschungsprojekt für die ethnographischen Untersuchungen an einem Gymnasium und einer Hauptschule in Nordrhein-Westfalen verantwortlich. Das Protokoll selbst stammt von Sylke Fritzsche (Helsper et al. 2006).

Einerseits wird die Wiederholung von Unterrichtsstoff, die der Lehrer als Studententhema einbringt, von ihr offenbar als etwas erlebt, was ihr den Status der ‚Doofen‘ verleiht, was also die Begrenztheit ihrer mathematischen Leistungsfähigkeit forciert. Andererseits, wenn der Lehrer aber (an ihren Freund Kalle) Anforderungen stellt, wird mit dem Hinweis auf die eigenen Grenzen argumentiert („er kann das nicht“). Offensichtlich wird hier befürchtet, dass die ‚Begrenztheit‘ der fachlichen Leistungsfähigkeit zur Schau gestellt wird. Weiterhin reagiert Barbara auf *Tempo und Vielfalt*, in denen der Lehrer einzelne Themen abhandelt: zunächst als Kritik an der Wiederholung eines Themas, dann als Kritik, er habe etwas „nur ganz kurz“ durchgenommen und schließlich als Kritik daran, er mache „zu viele Themen“. In unterschiedlicher Pointierung wird hier implizit von Barbara dem Lehrer eine Verantwortung dafür zugeschrieben, dass sie selbst mit den Themenvorgaben nicht zurecht kommt. Es scheint so, als werden die Themenwechsel als ein Umstand wahrgenommen, in dem der ohnehin schwierige gedankliche Anschluss an eine (mathematische) Sache völlig verloren zu gehen droht. Dazu gehört des Weiteren auch, dass Barbara die *Sinnhaftigkeit von Unterrichtsthemen* („Bruchrechnung“) infrage stellt; und schließlich reagiert sie auch da auf den Lehrer, wo er sie in einer Situation *beobachtet*, in der sie für sich die Konfrontation, dass sie etwas nicht weiß, zulässt: als sie sich nämlich von ihrem Freund etwas erklären lässt. Allein die *Beobachtung* durch den Lehrer erscheint für sie schon als eine Bestätigung des eigenen Wissens- und Könnensdefizits, und dies löst abermals einen ‚emotionalen Sturm‘ aus.

Der Unterricht, so zeigt sich insgesamt, wird von Barbara augenscheinlich als eine Situation der permanenten Konfrontation mit dem eigenen Nicht-Wissen, Nicht-Können erlebt. Nun ist das Unterrichtsprotokoll gekürzt, insgesamt ist die Szenerie noch komplexer. Zumindest im Ansatz wird aber auch hier deutlich, dass es so wie Barbara einer ganzen Reihe von Schülerinnen und Schülern geht. Offensichtlich ist dieser Unterricht davon gekennzeichnet, dass er von den Jugendlichen im Sinne der permanenten Konfrontation damit, etwas nicht zu können, also im Sinne einer Kränkung der Person, als eine Bedrohung der personalen Integrität erfahren wird. Dem Anspruch des Lehrenden, fachbezogene Kompetenzen zu vermitteln und Lernzuwachs, d. h. die Überwindung der Grenzen des bisherigen Könnens und Wissens, zu ermöglichen, steht hier eine hohe Brisanz gegenüber, die diese Anforderung bei den Schülerinnen und Schülern auslöst. Diese Brisanz verweist auf Anerkennungsproblematiken, die nicht alle durch die Schule grundgelegt sind, aber schulisch gerahmt und in spezifischer Weise ausgeformt werden und sich zentral um die *schulische Leistungsfähigkeit* drehen.<sup>2</sup>

---

2 So ist z. B. ungefähr die Hälfte der Schülerinnen und Schüler erst im Verlauf der Sekundarstufe an diese Hauptschule gekommen. Sie haben vor allem Schulversagenskarrieren am Gymnasium oder der Realschule hinter sich. Manche sind auch im Zuge der Einwanderung ihrer Familie über die

### 3. Schulische Leistung und Anerkennung

Um diese Idee der schulischen Leistungsfähigkeit als quasi universalistisches Regulativ der Verteilung von Lebenschancen durch die Schule soll es im Folgenden gehen. In Honneths Anerkennungstheorie kommt der Leistung als Form der sozialen Wertschätzung in modernen Gesellschaften eine entscheidende Bedeutung zu: Gegen die Prinzipien des Standes, der Herkunft oder partikularer Zugehörigkeiten soll allein durch Leistung soziale Wertschätzung gewährleistet werden; Leistung gilt als „selektive Verkörperung der sozialen Wertschätzung“ (Honneth 2003: 173). Diese Idee der Durchsetzung der Fähigsten gilt im Allgemeinen auch für die schulische Leistungsfähigkeit. Unterschlagen wird dabei allerdings das ideologische Moment, das schulischer Leistung inne wohnt:

Denn erstens – dies ist ein Ihnen bekannter Befund – führt das individualisierte schulische Leistungsprinzip zur Benachteiligung von Kindern und Jugendlichen aus so genannten bildungsfernen oder Migrantenmilieus (Hradil 2005: 170ff.; Diefenbach 2004). Die schulische Leistungsfähigkeit ist so gesehen gerade nicht universell, sondern eher Ausdruck der Nähe von Kindern und ihren Familien zu den schulischen Erwartungshaltungen (Garlichs/Leuzinger-Bohleber 1999: 181ff.; Wiezorek 2005, 2009). Das heißt, durch die Schule bzw. das Bildungswesen werden lebensweltliche, kulturell geprägte Wissensbestände und Praktiken hierarchisiert; inwieweit diese Hierarchisierungen im gesellschaftlichen Wertehorizont verankert sind, ist z. B. an den Begrifflichkeiten der ‚Bildungsnähe‘ und der ‚Bildungsferne‘ deutlich abzulesen.

Zweitens ist die Idee der schulischen Leistung (wie das der Leistung in modernen Gesellschaften generell) auf die Erfordernisse des Arbeitsmarktes bezogen. So ist z. B. die industrielle Entwicklung im ausgehenden 18. und im 19. Jahrhundert, die Qualifikation notwendig machte, eine Begründungslinie der Etablierung der Schulpflicht (Busse/Helsper 2007: 323). Auch die Einführung der Bildungsstandards durch die KMK wird mit der Zielstellung einer verbesserten fachlichen Qualifikation der Heranwachsenden begründet (KMK 2005: 7). Das heißt, die soziale Wertschätzung, die in der Zuschreibung schulischer Leistungsfähigkeit zum Ausdruck kommt, bezieht sich strukturell auf immer schon material vorgeformte und inhaltlich angereicherte Ausdrucksgestalten, die zu anderen kulturellen Praktiken in einem Spannungsverhältnis stehen (können).

Daneben wird nun auf schulische Bildung unter gerechtigkeits- und anerkennungstheoretischer Perspektive im Hinblick auf die rechtliche

---

schulleistungsunabhängige Zuteilung zu Sprachförderklassen hierher gekommen. Gerade im Vergleich mit den gleichaltrigen Schülerinnen und Schülern der anderen Schulen, die in unsere qualitative Teilstudie einbezogen waren, fällt hier die Alltäglichkeit prekärer Lebenslagen und biographischer Diskontinuitäten auf, unter denen die Jugendlichen aufwachsen (Wiezorek 2006).

Anerkennung, also auf Bildung als Bürgerrecht, abgehoben: Ein Mindestmaß an kultureller Bildung – so Honneths Formulierung – soll es allen Menschen einer Gesellschaft ermöglichen, gleichermaßen die staatsbürgerlichen Rechte wahrzunehmen (Honneth 1992: 189); durch Bildung – so Dahrendorf – sollen für alle Subjekte, unabhängig von ihren Ausgangslagen die gleichen Chancen zur Leistungsentfaltung eingeräumt werden (Dahrendorf 1966: 23). Bildung gilt quasi als *Voraussetzung* für eine gleichberechtigte Teilhabe an der Gesellschaft.<sup>3</sup> Die Etablierung der Schulpflicht wird hier zu allererst als Anreicherung des rechtlichen Status einer Person im Zuge der Etablierung bürgerlicher Freiheitsrechte interpretiert. Die rechtliche Grundlegung der Schule adressiert den Heranwachsenden dabei das erste Mal in seinem Leben als ein Mitglied der Gesellschaft; denn mit dem Schulbeginn erfährt sich das Kind erstmals als Träger gesellschaftlichen Rechts und gesellschaftlicher Verpflichtung.<sup>4</sup>

In dieser Form der Ermöglichung von Bildung für *alle* Mitglieder einer Gesellschaft – unabhängig von ihrer Herkunft – liegt die Idee der Universalität des schulischen Leistungsprinzips begründet: Unabhängig vom elterlichen Willen und unabhängig von den sozialen, ökonomischen Voraussetzungen etc. soll ausschließlich die individuelle Leistung Maßstab für die Erteilung von Bildungszertifikaten sein.

Für den Heranwachsenden bedeutet aber die Verrechtlichung des Schulbesuchs zugleich *Unausweichlichkeit* in Bezug auf die Bewertung seines Könnens, seines Wissens, seiner Person. Er kann sich der – wie auch immer gearteten – Wertschätzung seiner Person oder seiner Fähigkeiten nicht entziehen. Die Prämisse, dass ausschließlich die individuelle Leistung Maßstab von Bewertung sei, erweist sich vor diesem Hintergrund als Illusion: Einerseits beruht diese auf der Annahme, dass die schulische Leistung selbst universell definiert und gemessen werden kann. Andererseits wird unterstellt, dass Anerkennung in der Schule quasi auf die schulische Leistungsfähigkeit zielt. Dass aber Anerkennung in der Arena der Schule auf vielfältige Weise geschieht und sowohl auf spezifische Fähigkeiten und Wissensbestände als auch auf Eigenschaften der ganzen Person der Schülerin bzw. des Schülers zielt, belegen empirische Befunde (Hurrelmann/Wolf 1986; Nittel 1992; Combe/Helsper 1994; Wernet 2002; Wiezorek 2005) und wissen Sie auch aus eigener Erfahrung. Im Sinne des schulischen Bildungsauftrages, der ja die breite Persönlichkeitsentwicklung der Schülerinnen und Schüler fokussiert, ist dies

3 Bildung ist insofern „ein soziales Grundrecht aller Bürger, das gleichsam den Fußboden absteckt, auf dem jeder Staatsbürger stehen darf und muss, um als solcher tätig zu werden“ (Dahrendorf 1966: 23f.).

4 In diesem Sinn ist mit dem Schulbesuch eine Reihe von Anerkennungsproblematiken grundgelegt, die sich aus dieser strukturellen Verwobenheit von rechtlicher Anerkennung und sozialer Wertschätzung ergeben (Wiezorek 2005: 338ff.).

auch geradezu intendiert: Schulische Bildung zielt in dieser Hinsicht auf die Ausbildung moralischer und sozialer Kompetenzen des zukünftigen Staatsbürgers (Rux 2002).

Neue bildungspolitische Steuerungen betonen nun allerdings vor allem fachbezogene Kompetenzen und damit die schulische Leistungsfähigkeit. Schulische Bildung wird ausgerichtet auf – zugespitzt formuliert – ergebnis-orientiertes Lernen.

#### **4. Die Etablierung eines neuen, ergebnisorientierten Steuerungsregimes im deutschen Schulsystem**

Seit mehreren Jahren sind im deutschen Schulsystem über alle Landesgrenzen hinweg zwei scheinbar gegensätzliche Reformprozesse zu beobachten: Einerseits erfolgt eine Ausweitung schulischer Entscheidungs- und Gestaltungsspielräume (Rürup/Heinrich 2007; Bellmann 2006). In diesem Zusammenhang wird von der Steigerung der schulischen Eigenverantwortung oder der Schulautonomie gesprochen. Andererseits vollzieht sich über die Festlegung und Etablierung von Bildungsstandards offenbar eine Normierung der Bildungsarbeit und damit der neu gewonnenen Freiräume (Lersch 2006; Demmer 2003; Böttcher 2003; Klieme 2003). In der steuerungstheoretischen Argumentation werden beide Tendenzen nicht als konträr, sondern komplementär verstanden: „Klare Ergebnisorientierung mit erweiterter Schulautonomie und konsequenter Rechenschaftslegung begünstigen gute Leistungen“ (OECD 2002). Während das traditionelle Steuerungsregime auf der Annahme basiert, detaillierte Vorgaben und Zweckbindungen der bereitgestellten Mittel würden in der Kombination mit gut ausgebildeten Lehrkräften, kurz mit dem Input, schulischen Bildungserfolg erwirken, setzt das neue Steuerungsregime am Output des Systems an. Dabei wird in eine strategische und in eine operative Ebene unterschieden, die durch Zielvereinbarungen und deren regelmäßige Evaluation miteinander verbunden werden (Fend 2000: 64f.). Die Organisation der Erziehungs- und Bildungsprozesse unterstehen der operativen Ebene (in unserem Fall den Schulen), wohingegen die Definition der erwünschten Ergebnisse der strategischen Ebene der Schulaufsicht und den Ministerien unterliegt. Bildungsprozesse müssen sich nunmehr anhand konkreter Ergebnisse nachweisen und weiterleitend bewerten lassen. Dies ist die Voraussetzung für ergebnisorientiertes Lernen.

Die Festlegung erwünschter Ziele geschieht in Deutschland primär über Bildungsstandards. Folgt man den Angaben der KMK, dann bestimmen Bildungsstandards „fachliche und fachübergreifende Basisqualifikationen, die für die weitere schulische und berufliche Ausbildung von Bedeutung sind und die anschlussfähiges Lernen ermöglichen“ (KMK 2005: 7). Mit der Festlegung von Bildungsstandards ist gleichfalls die Erreichung eines gewissen Maßes an „Einheitlichkeit, ja Einför-

migkeit des Bildungsprogramms [verbunden] (...), will man die Entwicklung von ‚guten‘ Schulen hier und ‚schlechten‘ Schulen dort vermeiden“ (Avenarius 2002: 7). In diesem Sinn wird hier zugleich die Frage der Bildungsgerechtigkeit thematisiert.

Ein kurzer Überblick über die Bemühungen zur Etablierung von Bildungsstandards am Beispiel Nordrhein-Westfalen macht nun deutlich, welches Gewicht den Bildungsstandards – und damit fachbezogenen Qualifikationen – bei der zukünftigen Schul- und Unterrichtsentwicklung seitens der Bildungspolitik beigemessen wird: Den Ausgangspunkt hierfür bildet die zentrale Übersicht zu den Bausteinen der Qualitätssicherung an nordrhein-westfälischen Schulen. Der Webseite des Schulministeriums ist zu entnehmen, dass dies 1) über Zentrale Prüfungen, 2) Standards, 3) Lernstandserhebungen und Vergleichsarbeiten, 4) Schulleistungstudien 5) die Qualitätsanalyse an den Schulen und 6) über Bildungsberichterstattung erfolgt (MSW o.J.).

Thematisch fokussiert zeigt sich hier unter dem ersten Punkt *zentrale Prüfungen*: fachorientierte Zielsetzungen stehen im Mittelpunkt. Hinter dem zweiten Punkt verbergen sich Angaben zu *Bildungsstandards* allgemein und den Kernlernplänen, die ebenfalls an den Bildungsstandards orientiert sind. Drittens haben wir die *Lernstandserhebungen*: Hier handelt es sich um Vergleichsarbeiten, deren Anforderungsniveaus – nach den Angaben des Schulministeriums – an den Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz orientiert sind. Die Lernstandserhebungen werden in der dritten Klasse in Deutsch und Mathematik sowie in der achten Klasse in Deutsch, Mathematik und Englisch durchgeführt. Sie sind, ausgenommen Förderschulen, über alle Schulformen hinweg verpflichtend und sollen die Schülerinnen und Schüler, die Eltern, die Lehrkräfte, die Schulleitung und die Schulverwaltung über Leistungsstände informieren. Auch hier kommen einzig fachorientierte Zielsetzungen zur Anwendung. Gleiches gilt für den vierten Punkt *Schulleistungstudien* wie PISA. Erst an fünfter Stelle findet sich mit der *Qualitätsanalyse* ein Baustein, bei dem auf den (gesamten) Bildungsauftrag der Schule eingegangen wird. Erstmals werden hier Elemente wie Verantwortungsbereitschaft, soziales Engagement, Toleranz und Konfliktfähigkeit evaluiert. Qualitätsanalysen sind externe Begutachtungen von eigens hierfür qualifizierten Gutachtern. Hinter dem Punkt 6, der *Bildungsberichterstattung*, steckt eine Art Gesamtschau des deutschen Bildungssystems, die regelmäßig von einem Konsortium angefertigt wird.

Zusammenfassend wird damit ersichtlich, dass sich im Bereich der Qualitätsentwicklung an Schulen in NRW eine deutliche Schwerpunktsetzung auf fachbezogene Qualifikationen zeigt, was letztlich den Vorgaben des Schulgesetzes nicht entspricht. Im § 3 Abs. 3 SchulG heißt es: „Schulen und Schulaufsicht sind zur kontinuierlichen Entwicklung und Sicherung der Qualität schulischer Arbeit verpflichtet. Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung erstrecken sich auf die *gesamte* Bildungs- und Erziehungsarbeit der Schule“ [Hervorhebung d.A.].



## 5. Resümee

Was heißt das nun für Schüler und Schülerinnen wie Barbara? Die Anerkennungstheoretische Perspektive macht deutlich, dass schulische Leistung als allgemeingültiges Regulativ eher eine Illusion ist: Die hierarchisierende Wertschätzung schulischer Leistung honoriert immer auch die habituelle Nähe zum schulischen Raum, was dort zu Brisanz führt, wo der ‚mitgebrachte‘ soziale Habitus in Diskrepanz zum schulisch geforderten steht. Wenn Jugendliche aus dem so genannten bildungsfernen Milieu im lebensweltlichen Kontext Anerkennung erfahren, dann in der Regel für solche (z. B. handwerklichen) Praktiken, Fähigkeiten und Kompetenzen, die gerade nicht um die schulische Bildung zentriert sind. Die Inklusion in das System bedeutet hier – zugespitzt formuliert – eher nicht die Ermöglichung von Bildungsprozessen, die den ‚mitgebrachten‘ Habitus transzendieren, sondern eine *Unausweichlichkeit in Bezug auf die (negativ ausfallende) Evaluation von Wissen, Können, Eigenschaften*. Hierin wird die strukturelle Ambivalenz sowohl der sozialen Wertschätzung, die um die individuelle schulische Leistung zentriert ist, als auch des Gleichheitsgebotes deutlich: Die immer wiederkehrende Erfahrung des Nicht-Könnens, d. h. permanente evaluative Degradierung in Bezug auf die eigene Leistungsfähigkeit, enthält einer bestimmten Schülerschaft die Erfahrung vor, den eigenen Fähigkeiten Wert beizumessen (Honneth 1992: 217). Gleiche Rechte zur Entfaltung der Persönlichkeit hieße hier: radikale Abschung von einer schulisch leistungsbezogenen Gleichbehandlung aller Kinder und Jugendlichen.

Die aktuellen bildungspolitischen Reformbemühungen spitzen diese Ambivalenz unseres Erachtens zu: Auf der Steuerungsebene wird der Output, werden die fachbezogenen Lernergebnisse fokussiert. Damit erhält die schulische Leistungsfähigkeit eine Vorrangstellung gegenüber den Bildungsaufgaben der Schule, die sich auf die breite Persönlichkeitsentwicklung oder die Herausbildung des Staatsbürgers beziehen. Allerdings, darauf sei zum Schluss verwiesen, ist mit diesen Reformbemühungen zunächst (nur) der Rahmen für die operative Ebene, die Arbeit an den Schulen, abgesteckt. Inwiefern hier die bildungspolitisch initiierten Maßnahmen durchschlagen bzw. mit der Eigensinnigkeit pädagogischer Arbeit konfrontiert werden, wäre wiederum das Thema eines weiteren Vortrags.

## Literaturverzeichnis

- Altrichter, Herbert/Brüsemeister, Thomas/Wissinger, Jochen (Hrsg.) (2007): Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem. Wiesbaden: VS Verlag
- Avenarius, Hermann (2002): Welche Rechte und Pflichten haben Lehrkräfte, Schulleitungen und Schulaufsicht bei der Qualitätsentwicklung der Schulen und bei der Sicherung gleicher Lebenschancen? In: Zeitschrift für Bildungsverwaltung 17(2): 5-17

- Avenarius, Hermann (2007). Widersprüche bei der Steuerung des Schulwesens in Deutschland. Einige Bemerkungen aus rechtlicher Sicht. In: Molt, Peter/Dickow, Helga (2007): 873–884
- Becker, Rolf/Lauterbach, Wolfgang (Hrsg.) (2004): Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. Wiesbaden: VS Verlag
- Bellmann, Johannes (2006). Bildungsforschung und Bildungspolitik im Zeitalter Neuer Steuerung. In: Zeitschrift für Pädagogik 52(4): 487–504
- Böttcher, Wolfgang (2003). Bildung, Standards, Kerncurricula. In: Die Deutsche Schule 95(2): 152–164
- Bourdieu, Pierre (1997): Das Elend der Welt. Zeugnisse und Diagnosen alltäglichen Leidens an der Gesellschaft. Konstanz: UVK
- Busse, Susann/Helsper, Werner (2007): Familie und Schule. In: Ecarius, Jutta (2007): 321–341
- Combe, Arno/Helsper, Werner (1994): Was geschieht im Klassenzimmer? Weinheim: Beltz Deutscher Studienverlag
- Dahrendorf, Rolf (1966): Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik. Hamburg: Nannen Verlag
- Demmer, Marianne (2003): Bildungsstandards. Selektion perfektionieren oder überwinden? In: Die Deutsche Schule 95 (2): 135–138
- Diefenbach, Heike (2004): Bildungschancen und Bildungs(miss)erfolg von ausländischen Schülern oder Schülern aus Migrantenfamilien im System schulischer Bildung. In: Becker, Rolf/Lauterbach, Wolfgang (2004): 225–249
- Ecarius, Jutta (Hrsg.) (2007): Handbuch Familie. Wiesbaden: VS Verlag
- Ecarius, Jutta/Bilstein, Johannes (Hrsg.) (2009): Standardisierung – Kanonisierung. Erziehungswissenschaftliche Reflexionen. Wiesbaden: VS Verlag
- Fend, Helmut (2000). Qualität und Qualitätssicherung im Bildungswesen. Wohlfahrtsstaatliche Modelle und Marktmodelle. In: Zeitschrift für Pädagogik 41. Beiheft: 55–72
- Fraser, Nancy/Honneth, Axel (Hrsg.) (2003): Umverteilung oder Anerkennung? Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Garlichs, Ariane/Leuzinger-Bohleber, Marianne (1999): Identität und Bindung. Die Entwicklung von Beziehungen in Familie, Schule und Gesellschaft. Weinheim/München: Juventa
- Helsper, Werner/Krüger, Heinz-Hermann/Fritzsche, Sylke/Sandring, Sabine/Wiezorek, Christine/Böhm-Kasper, Oliver/Pfaff, Nicole (2006): Unpolitische Jugend? Eine Studie zum Verhältnis von Schule, Anerkennung und Politik. Wiesbaden: VS Verlag
- Helsper, Werner/Wiezorek, Christine (2006): Zwischen Leistungsforderung und Fürsorge – Perspektiven der Hauptschule im Dilemma von Fachunterricht und Unterstützung. In: Die Deutsche Schule 98 (4): 436–455
- Honneth, Axel (1992): Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Honneth, Axel (2003): Umverteilung als Anerkennung. Eine Erwiderung auf Nancy Fraser. In: Fraser, Nancy/Honneth, Axel (2003): 129–225
- Hradil, Stefan (2005): Soziale Ungleichheit in Deutschland. Wiesbaden: VS Verlag
- Hurrelmann, Klaus/Wolf, Hartmut K. (1986): Schulerfolg und Schulversagen im Jugendalter. Weinheim und München: Juventa
- Klieme, Eckhard (2003): Bildungsstandards. Ein Beitrag zur Qualitätsentwicklung im Schulsystem. In: Die Deutsche Schule 95(5): 10–16
- KMK (Kultusministerkonferenz) (2005): Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz. Erläuterung zur Konzeption und Entwicklung. Online verfügbar unter: [www.kmk.org/fileadmin/doc/Bildung/IVA/IVADokumente/Intern/Argumentationspapier.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/doc/Bildung/IVA/IVADokumente/Intern/Argumentationspapier.pdf) (12.08.2009)
- Lersch, Rainer (2006): Unterricht zwischen Standardisierung und individueller Förderung. In: Die Deutsche Schule 98(1): 28–40
- Molt, Peter/Dickow, Helga (Hrsg.) (2007): Kulturen und Konflikt im Vergleich. Festschrift für Theodor Hanf. Baden-Baden: Nomos

- MSW (o.J.) (Ministerium für Schule und Weiterbildung Nordrhein-Westfalen): Schulsystem – Qualitätssicherung. Online verfügbar unter:  
[www.schulministerium.nrw.de/BP/Schulsystem/Qualitaetssicherung/index.html](http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Schulsystem/Qualitaetssicherung/index.html) (12.08.2009)
- Nittel, Dieter (1992): *Gymnasiale Schullaufbahn und Identitätsentwicklung*. Weinheim/München: Juventa
- Rürup, Matthias/Heinrich, Martin (2007): Schulen unter Zugzwang. Die Schulautonomiegesetzgebung der deutschen Länder als Rahmen der Schulentwicklung. In: Altrichter, Herbert et al. (2007): 157-183
- Rux, Johannes (2002): Die Schulpflicht und der Bildungs- und Erziehungsanspruch des Staates. In: *Recht der Jugend und des Bildungswesens* 50(4): 423–434
- Wernet, Andreas (2002): *Pädagogische Professionalität. Schule und pädagogisches Handeln jenseits der Professionalisierungsfrage*. Habilitationsschrift. Potsdam
- Wiezorek, Christine (2005): *Schule, Biografie und Anerkennung. Eine fallbezogene Diskussion der Schule als Sozialisationsinstanz*. Wiesbaden: VS Verlag
- Wiezorek, Christine (2006): Die Schulklasse als heimatlicher Raum und als Ort der Einübung demokratischer Haltungen. In: Helsper, Werner et al. (2006): 259-292
- Wiezorek, Christine (2009): Bildungsferne Jugendliche? Zur Problematik einer Standard gewordenen wissenschaftlichen und gesellschaftlichen Perspektive auf Hauptschüler. In: Ecarus, Jutta/Bilstein, Johannes (2009): 181-195

## Schrift 6:

- 5.6 Wiezorek, C./ Stark, S.: Jugend und der Wandel der Arbeitswelt. Zur Notwendigkeit eines jugendtheoretischen Perspektivwechsels: Jugend als Bewältigung von Abhängigkeit. In: Heitmeyer, W./ Mansel, J./ Olk, T. (Hrsg.) (2011): Individualisierung von Jugend. Weinheim und Basel: 85-95.

Wilhelm Heitmeyer, Jürgen Mansel,  
Thomas Olk (Hrsg.)

# Individualisierung von Jugend

Zwischen kreativer Innovation, Gerechtigkeitssuche  
und gesellschaftlichen Reaktionen

Beltz Juventa · Weinheim und Basel 2011

Christine Wiezorek und Sebastian Stark

## Jugend und der Wandel der Arbeitswelt

Zur Notwendigkeit eines jugendtheoretischen Perspektivwechsels:  
Jugend als Bewältigung von Abhängigkeit

---

### 1. Einleitung

Der in der 1990er-Ausgabe des Bandes „Individualisierung von Jugend“ (Heitmeyer/Olk 1990a) enthaltene Aufsatz von Olk und Strikker zum Thema *Jugend und Arbeit* ist mit dem folgenden Untertitel versehen: „Individualisierungs- und Flexibilisierungstendenzen in der Statuspassage Schule/Arbeitswelt“ (Olk/Strikker 1990, 159). Jugend, so wird hier deutlich, wird als Statuspassage zwischen Schule und Arbeitswelt konzipiert, wobei das Neue der Statuspassage gegenüber früheren Generationen darin gesehen wird, dass sich die Wahlfreiheit des Einzelnen im Hinblick auf die Gestaltung seiner Biografie erhöht habe, zugleich aber ein Rückgriff auf kollektive Handlungspraktiken und milieuspezifische Orientierungsmuster nicht mehr einfach möglich sei (Arbeitsgruppe Bielefelder Jugendforschung 1990, 27). Unter Stichworten wie *Entstrukturierung* oder *Pluralisierung der Jugendphase* findet seitdem eine jugendtheoretische Standortsuche statt, in der die Einmündung Heranwachsender in den Beruf bzw. die Erwerbsarbeit nach wie vor zentral ist.

Nun ist seit mehreren Jahrzehnten ein Wandel der Arbeitswelt zu beobachten, und ein Aspekt hier ist auch die gegenüber den 1960er Jahren weit nach hinten verlagerte Einmündung junger Menschen in die Erwerbsarbeit, die sich seitdem deutlich ins Erwachsenenalter verschoben hat (vgl. auch Buchholz/Blossfeld in diesem Band, S. 67ff.). Nicht zuletzt vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, was Jugend als soziales Phänomen ist, wenn die Einbindung von *Jugendlichen* in den Beruf bzw. die Arbeitswelt ihre Selbstverständlichkeit verloren hat.

Dieser Frage werden wir im Folgenden anhand zweier Punkte nachgehen: Im ersten Schritt wird zunächst auf die Bedeutung des *Berufes* als zentralem Bezugspunkt moderner Identität eingegangen und werden zentrale Linien des *Wandels der Arbeitswelt* skizziert. Damit wird zugleich die Geltung der in den 1980er Jahren diskutierten Relevanz des Berufes und der Arbeit für die *Identitätsbildung Jugendlicher* (Olk/Strikker 1990) infrage gestellt. Der hieraus resultierenden Notwendigkeit, über das Verhältnis von Jugend und Arbeit im Hinblick auf die theoretische Konzeption dessen nachzudenken, was wir als die Lebensphase Jugend bezeichnen, gehen wir in einem zweiten Schritt nach. Dabei wird herausgearbeitet, den Zusammenhang von Jugend und Arbeit weniger in seinen (nachlassenden) identitätsstiftenden Bezügen als einen Prozess der

Bewältigung der Abhängigkeit von der Herkunftsfamilie im Hinblick auf die Sicherung einer eigenständigen materiell-ökonomischen Existenz zu konzipieren.

## 2. Beruf als zentraler Bezugspunkt moderner Identität und der Wandel der Arbeitswelt

### 2.1 Der Beruf als zentraler Bezugspunkt der Identität

Mit Beginn des 20. Jahrhunderts rückt der *Beruf* als Kristallisationspunkt für die soziale Strukturierung des modernen Verhältnisses von Individuum und Gesellschaft in den Fokus der soziologischen Theoriebildung. In den sozialwissenschaftlichen Diskursen wird seitdem die Stellung des Berufes als zentraler Bezugspunkt moderner Identität verhandelt. Nach Corsten lassen sich hierbei fünf Aspekte unterscheiden (Corsten 1995, 39f.): Erstens eröffnet der Beruf bzw. dessen Ausübung *Chancen in Bezug auf den Zugang zu sozialen Ressourcen*. Das über den Beruf erwirtschaftete Maß an materieller Entlohnung trägt folglich zur sozialen Differenzierung der Gesellschaft bei. Zweitens wird in Form des Berufes ein *Leistungsprofil im Sinne eines spezifischen Wissensbestandes und besonderer Kompetenzanforderungen* vermittelt, dessen Entsprechung den Berufsausübenden als individuelle Leistung zuerkannt wird. Vor diesem Hintergrund gewinnt drittens die Kategorie der *Leistung* in modernen Gesellschaften universellen Charakter, was zugleich bedeutet, dass über Leistung der Zugang zur Arbeitswelt *individualisiert* wird. Folgerichtig gilt auch die Einnahme bestimmter sozialer Positionen als Ergebnis individueller Fähigkeiten einer Person und nicht als Resultat gesellschaftlicher Zustände. Mit der Individualisierung beruflicher Kompetenzen wird der Beruf viertens (konzeptionell) zum *zentralen Identifikationspunkt einer Person*: Berufliche Leistungsprofile treten in das Selbstverhältnis der Person ein, indem sich diese die spezifischen Leistungskombinationen aneignet. Fünftens erweist sich der Beruf im Sinne einer *kontinuierlichen Grundlage der Lebensführung* nicht zuletzt als das entscheidende Strukturierungselement der modernen Biografie. In diesem Sinne bieten Berufe potenziell die Basis für die gesellschaftliche, kulturelle und soziale Identität des Menschen.

In der Diskussion des 1990er-Bandes zur Individualisierung von Jugend (Heitmeyer/Olk 1990a) ist es diese identitätsstiftende und biografiestabilisierende Relevanz des Berufes, die für die jugendtheoretische Konzeption betont wird (ebd.; Olk/Strikker 1990). Vor dem Hintergrund eines grundlegenden Wandels der Arbeitswelt ist jedoch fraglich, inwiefern diese Bedeutung des Berufes weiterhin angenommen werden kann. Hinzu kommt, dass die identitätsbezogene Relevanz des Berufes – darauf verweisen feministische arbeitssoziologische Ansätze – vor allem für die männliche Biografie galt (Alheit 1990; Gustafsson 1991; Ostner/Leitner 2000). Parallel zur Entwicklung des Berufes in einer industriell geprägten Arbeitswelt erfolgte nämlich eine Trennung der Haushalts- und Erwerbsphäre. Die Frau wurde als Hausfrau und Mutter der Haushalts-

sphäre zugeordnet, während der Mann einer Erwerbsarbeit nachging.<sup>1</sup> Im Zuge dieser Entwicklung wurde auch das gesellschaftliche Verständnis von Arbeit zunehmend auf *Lohnarbeit* – also entgeltbezogene Arbeit – verengt.

In der Möglichkeit, über Erwerbsarbeit sein Auskommen zu sichern, liegt aber – jenseits der identitätsstiftenden Bezüge des Berufes – ein Wert der Erwerbsarbeit, der gerade auch im Hinblick auf die Jugendphase (und deren Beendigung) bedeutsam ist: Hier gilt Erwerbsarbeit als die Grundlage dafür, ökonomisch selbstständig, d.h. unabhängig von der Herkunftsfamilie zu sein. Auch in dieser Hinsicht wird der Wandel der Arbeitswelt relevant, der in arbeits- und industriesoziologischen Studien seit mehreren Jahren dokumentiert ist.

## 2.2 Der gesellschaftliche Wandel der Arbeitswelt

Die durch Vollbeschäftigung und langfristig angelegte Arbeitsbeziehungen geprägte Wirtschaftsstruktur der Nachkriegszeit untersteht seit den 1980er Jahren einem Wandel. Einige Autoren erkennen in dieser Entwicklung Anzeichen für eine Transformation des (fordistischen) Produktionsmodells (Sennett 1998; Bell 1976). Andere Autoren sprechen von einem Bruch und damit vom Ende einer auf Erwerbsarbeit fixierten Gesellschaft (Dahrendorf 1980; Offe 1983; Gorz 2000; Beck 2000; Rifkin 2005). Beide Szenarien verbindet das Bild eines gesellschaftlichen Wandels, dessen Ausmaß Parallelen zu den Umwälzungen der industriellen Revolution zeigt. Dieser Wandel der Arbeitswelt lässt sich knapp anhand von vier Aspekten charakterisieren:

Der erste Aspekt ist die *Subjektivierung der Arbeit*: Veränderungen der durch starre Arbeitsteilung, klare Hierarchien, zentrale Planung und restriktive Arbeitszeiten gekennzeichneten tayloristisch-fordistischen Arbeitsorganisation bedingen neue, Subjektivität, Kreativität und Eigenverantwortung betonende Strategien betrieblicher Arbeitsorganisation. Der verberuflichte Arbeitnehmer der „standardisierten Massenproduktion“ (Streeck 1987) wandelt sich unter den Anforderungen der „flexiblen Kundenorientierung“ (Baethge u.a. 1998, 82) zum „Arbeitskraftunternehmer“ (Voß/Pongratz 1998). Dieser neue Typus nimmt nicht länger nur Arbeitsaufträge entgegen; vielmehr greift er in die innerbetriebliche Arbeitsorganisation gestalterisch und selbstständig ein. Diese Entwicklung erschwert die Bindung der Akteure an *berufsständische Gruppenbilder*, während individualisierte Lebens- und Arbeitsstile hierdurch gefördert werden (Schumann 1999, 36; Voß/Pongratz 1998, 153f.).

Der zweite Aspekt ist die *qualifikatorische Strukturverschiebung im Beschäftigungssystem* (Reinberg 1999). Während die Anzahl verfügbarer Arbeitsplätze in hoch qualifizierten, mehrheitlich wissensbasierten Segmenten im Verlauf der zurückliegenden Jahrzehnte steigt, sinkt die Anzahl der Arbeitsplätze im Bereich einfacher Tätigkeiten (Reinberg/Hummel 2004, 2007). Theoretische Wissensbestände fließen immer häufiger in Arbeitsabläufe ein, das Erfahrungswis-

<sup>1</sup> Insofern galten Frauen, solange sie nicht einer Erwerbsarbeit nachgingen, als nur indirekt über den Mann vergesellschaftet (Kohli 1985, 25).



sen unterliegt dem Innovationszwang und erfährt hierdurch einen Bedeutungsverlust. Zudem beeinflussen Qualität und Länge der schulischen und beruflichen Bildung zunehmend die Lebens- und Berufschancen von Arbeitnehmern (Gangl 2003; Müller u.a. 2002).

Hiermit ist drittens der *dauerhafte Ausschluss von erwerbsfähigen Personen mit nur geringer Qualifikation* verbunden, da sie den Anforderungen des neuen arbeitsweltlichen Mindeststandards nicht länger genügen. Deutlich wird dies an der steigenden Zahl von Arbeitslosen in westlichen Industrienationen, deren Rückkehr in das Beschäftigungssystem als unwahrscheinlich gilt. Durch Technisierung, Rationalisierung und Verlagerung der Produktion schrumpft das Stellenangebot in traditionellen Industriezweigen, wodurch der Sockel an Arbeitslosen ansteigt (Kronauer 2000).

Schließlich gehen diese Entwicklungen viertens mit der *Erosion des Normalarbeitsverhältnisses* (Brinkmann u.a. 2006; Castel 2000; Sennett 1998) einher. Die anhaltende Ausweitung flexibler und in diesem Sinne atypischer Beschäftigungsverhältnisse wie Leih- und Zeitarbeit sowie geringfügiger Beschäftigung führt zur Erosion traditioneller Beschäftigungsverhältnisse, welche durch Kalkulierbarkeit, zeitliche unbefristetheit, die ausschließliche Orientierung an Arbeitszeit und nicht zuletzt Sozialversicherungspflichtigkeit gekennzeichnet sind. Diese – durchaus politisch intendierte<sup>2</sup> – Neuausrichtung der Arbeitsorganisation bringt einerseits Unsicherheiten im Hinblick auf die Finanzierung und die Aufrechterhaltung des Wohlfahrtsstaats mit sich, da dieser zu weiten Teilen auf die Besteuerung „normaler“ Arbeitsverhältnisse angewiesen ist (Schmid 2002, 45). Andererseits bleiben sozialstaatliche Leistungen wie Rentenzahlungen, Leistungen der Arbeitslosen-, Kranken- und Sozialversicherung den atypisch Beschäftigten vorenthalten, weil diese nur über die dauerhafte Teilhabe am Erwerbssystem erworben werden können (Kaufmann 1997, 176; Vobruba 1995, 155; Mückenberger 1985). Die Erosion des Normalerwerbsmodells führt in diesem Sinne zu einer doppelten Prekarität: Die neuen Beschäftigungsverhältnisse bieten weder denselben arbeitsrechtlichen Grad an Sicherheit und Stabilität, noch sind sie im selben Maß sozialrechtlich flankiert wie die bislang typischen Beschäftigungsverhältnisse. Anzunehmen ist, dass damit letztlich auch ein Verlust des identitätsstiftenden Potenzials von Berufen einhergeht.

Schließlich verweisen Buchholz und Blossfeld in diesem Band darauf, dass der Anteil der Personen mit befristeten und in diesem Sinn prekären Beschäfti-

2 Seit Mitte der 1980er Jahre ist eine Neuausrichtung der arbeitspolitischen Gesetzgebung zu beobachten: Galt es bis zu diesem Zeitpunkt als erklärtes Ziel der Arbeitsmarktpolitik und des Arbeitsrechts, atypische Beschäftigungsformen an die Standards des Normalarbeitsverhältnisses heranzuführen, wird seitens des politischen Systems nun eine Strategie verfolgt, wonach über deren Ausweitung Erwerbslose in den Arbeitsmarkt integriert werden sollen (Kraemer 2005, 663f.). Beispiele für die Neuausrichtung sind das Beschäftigungsförderungsgesetz (1985), das Arbeitszeitgesetz (1994), das Wachstums- und Beschäftigungsförderungsgesetz (1996), das Teilzeit- und Befristungsgesetz (2001), Job-AQTIV-Gesetz sowie die Gesetze für moderne Dienstleistungen am Arbeitsmarkt (Hartz-Gesetze I+II 2003/04).

gungsverhältnissen zwischen 1985 und 2007 insgesamt zwar nur geringfügig gestiegen ist, das Risiko jedoch, prekär beschäftigt zu sein, je nach Altersgruppe unterschiedlich ausfällt: Es sind vor allem die unter 30-jährigen Arbeitnehmer, die überproportional von befristeter Beschäftigung betroffen sind. So ist der Anteil dieser Arbeitsverträge bei unter 30-Jährigen mit 26 % im Jahr 2007 fast viermal so groß, wie bei den über 30-Jährigen mit 6.6 % (Buchholz/Blossfeld in diesem Band, S. 72, 79). In diesem Sinn sind es vor allem die jungen Erwachsenen am Übergang in das Erwerbssystem, die wachsenden Risiken und hieraus resultierenden Problemen auf dem Arbeitsmarkt ausgesetzt sind.

Wenn nun aber das identitätsstiftende Potenzial des Berufes nachlässt und eine sichere Etablierung in der Arbeitswelt für unter 30-Jährige nicht mehr einfach vorausgesetzt werden kann, hat dies nicht nur Auswirkungen auf die Jugendphase (wie es bislang diskutiert wird), sondern auch auf die theoretische Konzeptualisierung dessen, was wir als Jugend bzw. Jugendphase ansehen. Weder das Festhalten daran, dass die Jugend mit dem (sicheren) Übergang in das Erwerbsleben – der inzwischen den über 30-jährigen vorbehalten ist (Buchholz/Blossfeld in diesem Band, S. 67ff.) – beendet sei, noch das Postulat von Trotha (1985) aus den 1980er Jahren, dass die Veränderungen der Arbeitswelt ein „Ende der Jugend“ (v. Trotha 1982) einläuten, erscheint dabei als sinnvolle Alternative. Zu fragen ist hier vielmehr *erstens*, was an die Stelle des Berufes als identitätsstiftender Kern der Persönlichkeitsentwicklung tritt und inwiefern *zweitens* die Verschiebung der sicheren Einmündung in die Erwerbsarbeit bis weit in das Erwachsenenalter die Bewältigung zentraler Entwicklungsaufgaben des Jugendalters beeinflusst.

Im Folgenden wird daher versucht, im Rückgriff auf die sozialgeschichtliche Perspektive auf Jugend (Mitterauer 1986) sowie anerkennungstheoretische Überlegungen genauer zu bestimmen, welcher Stellenwert der Erwerbsarbeit für die (Beendigung der) Jugendphase zukommt bzw. welcher Aspekt von Erwerbsarbeit respektive Beruf dabei relevant wird. Davon ausgehend kann schließlich eine Perspektive skizziert werden, die weder einfach die Ausweitung der Jugendphase auf die Altersgruppe im dritten und vierten Lebensjahrzehnt behauptet (und damit den Blick auf klassische ‚jugendtypische‘ Phänomene verwässert), noch einfach das Ende der Jugend behauptet.

### 3. Beruf und Arbeit als Bezugspunkte jugendtheoretischer Konzeptionen

#### 3.1 Die Entwicklung jugendtheoretischer Konzeptionen von der „Jugend als Statuspassage“ zur „individualisierten Jugend“

Sozialgeschichtlich lässt sich Jugend im europäischen Raum bis Mitte/Ende des 18. Jahrhunderts als die Lebensphase Heranwachsender beschreiben, die durch *herrschaftliche, hausrechtliche Abhängigkeit* gekennzeichnet ist (vgl. Mitterauer 1986, 43). Jugend war beendet mit der eigenen Selbstständigkeit, die in

der Regel über Heirat realisiert wurde. Die Möglichkeit der Heirat setzte wiederum die eigene wirtschaftliche Selbstständigkeit voraus. Zugleich bewirkte Heirat den Wechsel des hausrechtlichen Herrschaftsstatus von der „Gehorsamspflicht zur Befehlsgewalt“ (Mitterauer 1986, 30). Der hausrechtliche Status hatte in diesem Sinne auch Vorrang vor der altersbezogenen Zuordnung einer Person zu den Jugendlichen bzw. zu den Erwachsenen (Mitterauer 1986, 41f.).

In anerkennungstheoretischer Sicht stellt diese herrschaftliche hausrechtliche Abhängigkeit eine Form *statusgebundener* Anerkennung dar. Hier ist die „Anerkennung als Rechtsperson (...) noch mit der sozialen Wertschätzung verschmolzen (...), die dem einzelnen Gesellschaftsmitglied in seinem gesellschaftlichen Status gilt“ (Honneth 1992, 179). Durch die Etablierung bürgerlicher Freiheitsrechte differenzierten sich, so Honneth, solche statusgebundenen Anerkennungsverhältnisse einerseits in rechtsförmige Anerkennungsverhältnisse aus, die den Einzelnen als Mitglied der Gesellschaft adressieren, andererseits in solche der Wertschätzung, die auf der Würdigung individueller Eigenschaften und Fähigkeiten beruht. Beispielsweise wurde mit dem Bildungsrecht ein rechtsförmiges Anerkennungsverhältnis geschaffen, das Bildung zugleich als Recht und als Pflicht dem (zukünftigen) Gesellschaftsmitglied zuschreibt.

Gerade die mit dem Bildungsrecht einhergehende Einführung der gesetzlichen Schulpflicht wiederum markiert den Entstehungszeitpunkt der modernen Jugend. Denn Kindheit und Jugend wurden hierdurch als die Lebensphase konstituiert, die von der Mithilfe bei der Existenzsicherung der Familie freigestellt ist und in der Lernen und Qualifikation im Vordergrund stehen. Zudem aber führt die Ausdifferenzierung bürgerlicher Rechte in der Moderne auch zur *staatlich-rechtlichen Regelung der Mündigkeit*: Im Jahr 1875 wurde das Volljährigkeitsalter in Deutschland auf 21 Jahre festgelegt und damit zugleich die Grenze markiert, nach der die hausrechtliche Abhängigkeit Heranwachsender – i.d.R. die väterliche Gewalt über sie – beendet war.

Gerade dieser zweite Aspekt zeigt, dass die Entstehung der modernen Jugend neben der Institutionalisierung durch das Bildungswesen auch mit der Veränderung der *hausrechtlichen Abhängigkeit* verbunden war. Zwar blieb Jugend auch in der Folge durch die *Abhängigkeit von der Herkunftsfamilie* gekennzeichnet, diese Abhängigkeit wird in der Moderne aber durch die gesellschaftliche Zuerkennung von Teilreifen an Heranwachsende bis hin zur Anerkennung als mündige Gesellschaftsmitglieder über *Altersnormierungen* begrenzt (vgl. Mitterauer 1986, 44ff.).

Dieses hausrechtliche Kriterium der Abhängigkeit von der Herkunftsfamilie stellt in der jugendtheoretischen Diskussion im 20. Jahrhundert kein explizites Charakteristikum für das theoretische Verständnis von Jugend dar. Anders gesagt: Jugend kam in der sozialwissenschaftlichen Diskussion des 20. Jahrhunderts eher als *Statuspassage* in den Blick, die mit der Pubertät beginnt, formal über Bildungsinstitutionen und informell durch Zusammenschlüsse in Peergroups strukturiert ist, und die „mit dem Eintritt in die Arbeitswelt, die Gründung einer eigenen Familie und der Festlegung auf einen privaten und berufli-

chen Lebensweg endet“ (Schäfers/Scherr 2005, 21), nicht jedoch als *Zwischenlagerung* zwischen dem *abhängigen* Heranwachsenden und dem *unabhängigen* Erwachsenen.

Bis in die 1980er Jahre hinein dominierte dabei die Perspektive auf die Jugendphase als eine für alle einheitliche Statuspassage, die dann vom individualisierungstheoretischen, differenzierenden Blick auf die jugendliche Lebensphase abgelöst worden ist (Heitmeyer/Olk 1990a). Der hier konstatierte Strukturwandel der Jugendphase wird vor allem darin gesehen, dass durch die gesellschaftlichen Individualisierungsprozesse „die einheitliche kollektive Statuspassage Jugend zerfällt und (...) in eine Vielzahl subsystemspezifischer Übergangsphasen mit je eigenen Erscheinungsformen und Zeitstrukturen zerlegt wird“ (Olk 1985, 294; vgl. Arbeitsgruppe Bielefelder Jugendforschung 1990, 22).

Diese Diversifizierung jugendlichen Lebensalltags, so konstatieren Olk und Strikker 1990, hat allerdings nicht zu einer Nivellierung der grundlegenden Bedeutung von Arbeit bzw. Beruf für den Lebenslauf des Einzelnen geführt. Vielmehr hat sich mit den Individualisierungsprozessen der Moderne (nur) ein Wandel der Bezugnahme auf Arbeit vollzogen. Es existiere ein „*neue(r) Stand(...) des Arbeitsbewusstseins*, dessen Träger die heutige Jugendgeneration sei, und in dessen Mittelpunkt die personen- und subjektbezogenen auf Kosten der reproduktionsbezogenen Dimensionen der Arbeit stünden“ (Olk/Strikker 1990, 180). Die Autoren verdeutlichen im Rückgriff auf empirische Befunde zudem, dass gerade unter dem Individualisierungsaspekt Arbeit als „Bezugspunkt für die Identitätsbildung“ (ebd., 181) zentral wird: „Die (...) nachweisbare stark ausgeprägte Orientierung der Lebenskonzepte Jugendlicher auf Arbeit ist also (...) nicht länger Ausdruck eines tief verinnerlichten Zwangs zur Lohnarbeit oder einer unreflektierten Pflichtethik, sondern speist sich aus dem Bedürfnis, Erwerbsarbeit als Anlass und Kristallisationspunkt für Selbstverwirklichungsinteressen zu nutzen“ (ebd., 182).

Dass heute, zwanzig Jahre später, nicht mehr ungebrochen von diesem identitätsstiftenden Potenzial der Erwerbsarbeit bzw. des Berufes ausgegangen werden kann, ist in den bisherigen Ausführungen deutlich geworden. Interessant in diesem Zusammenhang ist, dass bereits damals Olk und Strikker auch darauf hinwiesen, dass dieses identitätsstiftende Potenzial der Erwerbsarbeit bei „Jugendlichen, die von der Arbeitsmarkt- und Ausbildungskrise hart getroffen worden sind“ (ebd., 181) so nicht vorhanden ist (ebd.). Hier finden sich eher arbeitsbezogene Haltungen, die sich „vornehmlich um den Basisanspruch auf irgendeine *entlohnende* Erwerbstätigkeit und ihre relative Sicherheit“ (ebd., 180, Herv. d.A.) drehen.

Dass die ökonomische und soziale Modernisierung der Gesellschaft sich auf die Struktur der Jugendphase und die Ausdifferenzierungen ihrer Verlaufsformen auswirkt, ist eine Erkenntnis, die auch aktuell geteilt wird. Nach Münchmeier hat die gesellschaftliche Entwicklung „Rückwirkungen auf die Konfiguration Jugend“ (Münchmeier 2004, 372) vor allem im Hinblick auf zwei Facetten: Einerseits hat sich die *Scholarisierung der Jugendphase* seit den 1980er Jahren

weiter ausgeweitet. Andererseits hinterlassen die *Veränderungen der Arbeitswelt* selbst deutliche Spuren im Hinblick auf den Übergang ins Erwerbsleben (vgl. Buchholz/Blossfeld in diesem Band), dieser hat sich gegenüber den 1960er Jahren weit nach hinten verlagert: So ist die Erwerbsquote von Jugendlichen zwischen 15 und 20 Jahren – die „von Anfang der 1960er-Jahre bis Mitte der 1980er-Jahre von 75.9 % auf 45 % gesunken (war)“ (Olk/Strikker 1990, 173) – weiter gesunken und betrug im Jahr 2009 31.5 %.<sup>3</sup> Während also in den 1960er Jahren noch drei Viertel aller 15- bis 20-Jährigen in die Arbeitswelt eingemündet waren, war dies in den 1980er Jahren nicht einmal mehr die Hälfte dieser Altersgruppe; heute ist es weniger als ein Drittel. Damit wird vor allem an der innwehhalb der Lebensspanne deutlich ins Erwachsenenalter verschoben, sicheren Einmündung in das Erwerbsleben das Problem einer jugendtheoretischen Konzeption deutlich, die die Besonderheiten der Lebensphase Jugend im Hinblick auf die ablaufenden Übergangsprozesse sowie die Bewältigung zentraler Entwicklungsaufgaben adäquat zu erfassen sucht.<sup>4</sup>

Dabei wird gerade die sich ausweitende Fokussierung der Jugendzeit auf Bildung über die Erfordernisse der Arbeitswelt legitimiert. Hier war bereits in den 1980er Jahren die Beobachtung gemacht worden, dass gering qualifizierte Jugendliche härter von Arbeitsmarktkrisen betroffen waren als die höher qualifizierten (Olk/Strikker 1990, 180f.); heute zeigt sich die Bedeutung des Bildungsabschlusses bereits am Übergang in die Ausbildung (Buchholz/Blossfeld in diesem Band, S. 73ff.). Damit wird aber deutlich, dass es trotz weiter voranschreitender Individualisierung sozialstrukturelle Merkmale gibt, die ihre Wirkmächtigkeit entfalten, und die vermuten lassen, dass es kollektive Muster des Übergangs in die Arbeitswelt gibt. Neben dem Bildungsabschluss – und damit der sozialen Herkunft – sind dies beispielsweise auch der Migrationsstatus oder die sozialräumliche Lage (vgl. Buchholz/Blossfeld in diesem Band).

Insgesamt lässt sich also festhalten, dass die Einmündung von Heranwachsenden in Erwerbsarbeit *erstens* grundlegend unsicherer geworden ist, sich *zweitens* zeitlich weit nach hinten verlagert hat und schließlich *drittens* für einige Gruppen offenbar nicht mehr bedingungslos vorausgesetzt werden kann. In dieser prekär gewordenen Einmündung in Erwerbsarbeit für Heranwachsende zeigt sich nach Münchmeier (2004) die grundlegende Ambivalenz heutiger Jugendzeit: Der Einzelne hat das Problem, die Jugendphase „beenden zu können, wenn der Arbeitsmarkt den Übergang in die Selbständigkeit des Erwachsenseins ökonomisch nicht mehr verlässlich sichert“ (Münchmeier 2004, 374).

Interessant ist, dass hier – anders als in der 1990er-Diskussion um die Individualisierung der Jugend (Heitmeyer/Olk 1990a; Olk/Strikker 1990) – nicht (mehr) vordergründig auf das *Identitätsstiftende des Berufes*, sondern auf die

3 Eigene Berechnung nach den Angaben des Statistischen Bundesamtes zur Bevölkerung nach Alter und Beteiligung am Erwerbsleben (Statistisches Bundesamt 2010, Tab. 1-4).

4 So sprechen Buchholz und Blossfeld auch nicht von Jugendlichen, sondern von jungen Erwachsenen – dies mag die Schwierigkeit der theoretischen Konzeption von Jugend als sozialem Phänomen illustrieren.

*Sicherung der wirtschaftlichen Unabhängigkeit* Bezug genommen wird. Nicht so sehr die Frage der identitätsbildenden Bezüge des Berufes wird also thematisiert, sondern (nur) das existenzsichernde Potenzial von Erwerbsarbeit. Damit wird deutlich, dass offensichtlich der Bewältigung des Übergangs in das Erwerbsleben im Sinne der *Bewältigung ökonomischer Abhängigkeit* eine zentrale Rolle zukommt: Erwachsen zu sein meint hier, unabhängig von der Herkunftsfamilie die eigene materielle Existenz – den eigenen Haushalt – aufbauen und grundlegend sichern zu können, und das soll durch den Eintritt in die Arbeitswelt – also durch (berufliche) Erwerbsarbeit – realisiert werden. Dies verweist – erst recht unter der Hinzunahme der sozialgeschichtlichen Perspektive – darauf, dass es das der jugendtheoretischen Konzeption implizite Kriterium der *Abhängigkeit* ist, das im Hinblick auf den Übergang in das Erwerbssystem zum Tragen kommt. In der Fokussierung dieses Aspektes sehen wir einen Ausgangspunkt, um die Veränderungen der Arbeitswelt angemessen in einer jugendtheoretischen Konzeption zu reflektieren. Diese Perspektive wollen wir abschließend andeuten.

### 3.2 *Jugend als Bewältigung von Abhängigkeit:*

#### *Skizze eines jugendtheoretischen Perspektivenwechsels*

Unter der Berücksichtigung der gesellschaftlichen Entwicklung der Arbeitswelt kann, so ist eben herausgearbeitet worden, nur dann vorausgesetzt – also theoretisch postuliert – werden, dass die Einmündung in den Beruf bzw. das Erwerbsleben den Endpunkt der Jugendphase darstelle, wenn man die Jugendphase in das vierte Lebensjahrzehnt ausdehnt oder solche Gruppen, die dauerhaft von der Arbeitswelt ausgeschlossen sind, auch im Alter von weit über 30 Jahren als Jugendliche bezeichnet. Nimmt man hingegen die Bewältigung der ökonomischen Abhängigkeit vom Elternhaus zum Ausgangspunkt, weitet sich die Perspektive auf den Zusammenhang von Jugend und Arbeit: Erstens wäre nicht mehr der ‚Zielpunkt‘ der Einmündung in die Arbeitswelt der Bezugspunkt einer jugendtheoretischen Konzeption, sondern der *Prozess* der Bewältigung der ökonomischen Abhängigkeit. Sicherlich bleibt hierbei auch in Zukunft die Arbeitswelt ein relevanter Bezugspunkt, auf den sich die Bemühungen der Heranwachsenden beziehen. Aber darüber hinaus kommen zweitens weitere Phänomene der Existenzsicherung und der Erlangung von materieller Unabhängigkeit von Jugendlichen und jungen Erwachsenen in den Blick: Dies könnten sowohl Reaktionsweisen auf die exkludierende Wirkung des Arbeitsmarktes sein, die für Heranwachsende, die dauerhaft aus dem Erwerbssystem ausgeschlossen sind, darin bestehen könnten, sich auf ein Leben mit staatlichen Transferleistungen einzurichten oder jenseits arbeitsmarktgesetzlicher Regelungen ein Auskommen zu sichern, als auch solche Orientierungen, nach denen die Bildungsbeteiligung als Warteschleife für den Einstieg in das Erwerbsleben genutzt wird oder schließlich solche, die sich in der Bindung an einen Partner ausdrücken, durch den der Lebensunterhalt gesichert wird. In einer derartig ausgerichteten Perspektive würde also der Kern des Zusammenhangs von Jugend und Arbeit deutlich und damit in eine jugendtheoretische Konzeption



überführbar: Der Zusammenhang von Jugend und Arbeit besteht in der Bewältigung der *Abhängigkeit von der Herkunftsfamilie in Bezug auf die Sicherung der materiell-ökonomischen Existenz*.

Deutlich wird dabei zugleich, dass die eigenständige Sicherung der ökonomischen Existenz nicht die einzige Arena ist, in der Jugendliche die Abhängigkeit von der Herkunftsfamilie beenden.<sup>5</sup> Zum einen lässt sich daneben eine Abhängigkeit von der Herkunftsfamilie im Sinne einer „*herrschaftlichen*“ *Abhängigkeit von den Eltern* – die ja durch das elterliche Erziehungsrecht legitimiert ist – nachweisen: Diese Abhängigkeit besteht als Eingebundenheit in die generationelle Sorgebeziehung, insoweit „der Jugendliche seinen Eltern gegenüber (nur) sukzessive an Eigenberechtigung gewinnt“ (Mitterauer 1986, 93). Begrenzt wird diese Abhängigkeit – darauf ist bereits hingewiesen worden – wiederum durch eine an *Altersnormen* gebundene gesellschaftliche Zuerkennung von Eigenständigkeit im Sinne der gesellschaftlichen Anerkennung von Mündigkeit – also über die Verrechtlichung von Anerkennungsverhältnissen. Zu diesen Verrechtlichungen gehört im Übrigen, dass in einem bestimmten Alter jungen Menschen staatliche Transferleistungen zustehen, die der ökonomischen Existenzsicherung *unabhängig* vom Elternhaus dienen.<sup>6</sup> Die hierin aufscheinende Verwobenheit von der Beendigung der ökonomischen und der ‚hausrechtlichen‘ Abhängigkeit macht zugleich deutlich, dass *rechtliche Anerkennungsverhältnisse*, die die Heranwachsenden als werdende Mitglieder der Gesellschaft adressieren, konstitutive Bedingung der Lebensphase Jugend sind. Insofern müssen auch rechtliche Anerkennungsverhältnisse stärker als bislang in den Blick jugendtheoretischer Überlegungen einbezogen werden.

Schließlich, darauf verweist die familiensoziologische Theoriebildung, impliziert die Bewältigung der Abhängigkeit von der Herkunftsfamilie über die Erlangung der materiellen und rechtlichen Unabhängigkeit hinaus die Lösung vom *kernfamilialen Zusammenhang der Herkunftsfamilie*, die durch die *Gründung einer eigenen Kernfamilie über Heirat und/oder Geburt eigener Kinder* erlangt werden kann: Eigenständigkeit von der elterlichen Familie wird in dieser Sphäre dadurch erreicht, dass sich mit der Familiengründung eine eigene, neue nomosbildende Einheit konstituiert (Berger/Kellner 1965; Hildenbrand 1997), worüber zugleich der familiäre Statusübergang – vom Kind zum Ehemann/zur Ehefrau durch Heirat bzw. vom Kind zum Vater/zur Mutter durch die Geburt eines Kindes – vollzogen wird. Auch dies ist ein Punkt, der bislang in jugendtheoretischen Überlegungen zu wenig berücksichtigt wird. Dabei zeigen jüngere empirische Untersuchungen einerseits, dass der Rückbezug auf

5 Wenn hier von der Beendigung der Abhängigkeit von der Herkunftsfamilie die Rede ist, so ist damit nicht die Loslösung von der Beziehung zu den Eltern impliziert, sondern die Transformation dieser Beziehung.

6 So haben in Deutschland aktuell jugendliche Transferleistungsbezieher ab 15 Jahren Anspruch auf 80 % der monatlichen Regelleistung, ab 25 Jahren haben sie Anspruch auf den vollen Regelsatz (SGB II § 20 Abs. 2a). Diese Altersgrenze besteht auch im Hinblick auf die Zuerkennung von „Leistungen, die eigenständiges Wohnen ermöglichen (Zuschüsse für Miete und Heizung)“ (SGB II § 22 Abs. 2a).

die (traditionelle) Rolle der Hausfrau bzw. Mutter für einige junge Frauen durchaus Orientierungscharakter für die Bewältigung der Jugendphase hat (Schittenhelm 2005). Gerade vor dem Hintergrund des Verlustes des identitätsstiftenden Potenzials von Berufen entsteht hier, in der Zentrierung auf Familie, vielleicht ein (alter) neuer Ermöglichungsraum für identitäts- und sinnstiftende Bezüge. Andererseits scheint eine diesbezügliche Loslösung von der alten Kernfamilie wiederum stark dadurch beeinflusst zu sein, inwiefern die Sicherung einer eigenen materiell-ökonomischen Existenz unabhängig von der Herkunftsfamilie gelingt (vgl. Buchholz/Blossfeld im vorliegenden Band). Auch hier zeigt sich also die Verwobenheit mit und damit die Bedeutung der Bewältigung der ökonomischen Abhängigkeit im Hinblick auf die Sicherung einer wirtschaftlich eigenständigen Existenz.

Insofern verliert offensichtlich die mit der Identitätsbildung und der Ermöglichung einer ökonomisch eigenständigen Existenz bislang selbstläufig in Zusammenhang gebrachte Erwerbsarbeit als *ein* Bezugspunkt jugendtheoretischer Überlegungen nicht an Bedeutung. Wohl aber ist der Blick daraufhin geweitet, dass nicht nur der Beruf und der Beruf nicht per se identitätsstiftendes Potenzial besitzt, und dass die Konstitution einer eigenständigen wirtschaftlichen Basis nicht nur und nicht zwangsläufig über Erwerbsarbeit geschieht. Eine Perspektive, die dies aufnimmt, scheint theoretisch den sich abzeichnenden gesellschaftlichen Wandel der Arbeitswelt besser zu berücksichtigen als es das Festhalten jugendtheoretischer Überlegungen an einer Statuspassage Schule – Beruf vermag. Inwiefern diese Perspektive sich heuristisch eignet, aktuelle Ausprägungen, Verlaufsformen und Erscheinungen zur Lebensphase Jugend zu erforschen, wird sich empirisch zeigen müssen.



# Literatur

## A

- Aebersold, P. (2005): Ist Resozialisierung als Ziel des Strafvollzugs noch zeitgemäss? In: Sozial Aktuell, 37, 21, 2-6.
- Alasuutari, P. (2000): Globalization and the Nation-State: An Appraisal of the Discussion. In: Acta Sociologica 43, 259-269.
- Albert, M./Hurrelmann, K./Quenzel, G. (2010): Jugend 2010: Selbstbehauptung trotz Verunsicherung? In Shell Deutschland Holding (Hg.): Jugend 2010. Eine pragmatische Generation behauptet sich. Frankfurt a.M.: Fischer, 37-51.
- Albrecht, G. (2001): Einleitung: Gewaltkriminalität zwischen Mythos und Realität. In: Albrecht, G./Backes, O./Kühnel, W. (Hg.): Gewaltkriminalität zwischen Mythos und Realität. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 9-67.
- Albrecht, H.-J. (1995): Wird die Jugend immer gewalttätiger? In: Bundesministerium der Justiz (Hg.): Das Jugendkriminalrecht als Erfüllungsgehilfe gesellschaftlicher Erwartungen? 3. Kölner Symposium. Bonn: Forum Verlag, 160-177.
- Albrecht, H.-J. (2010): Internationale Tendenzen in der Entwicklung des Jugendstrafrechts. In: Dollinger, B./Schmid-Semisch, H. (Hg.): Handbuch Jugendkriminalität: Kriminologie und Sozialpädagogik im Dialog. Wiesbaden: VS, 43-59.
- Albus, S./Andresen, S./Fegter, S./Richter, M. (2009): Wohlergehen und das „gute Leben“ in der Perspektive von Kindern. Das Potenzial des Capability Approach für die Kindheitsforschung. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation. Schwerpunktheft Capability Forschung, 29 (4), 46-358.
- Alheit, P. (1990): Abschied von der Lohnarbeit? Bemerkungen zu einer Erweiterung des Arbeitsbegriffs. In: Alheit, P./Körber, K./Rabe-Kleberg, U. (Hg.): Abschied von der Lohnarbeit? Universität Bremen: Forschungsreihe des Forschungsschwerpunkts „Arbeit und Bildung“, H. 12, 11-35.
- Alkire, S. (2005): Subjective Quantitative studies of Human Agency. In: Social Indicators Research, 74, (1), 217-260.
- Allmendinger, J./Nikolai, R. (2006): Bildung und Herkunft. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament. B 44-45/2006, 32-38.
- Amendt, G. (2003): Die Liebe und der Tausch. In: Die Tageszeitung (taz), 30.12.2003 (<http://www.taz.de/pt/2003/12/30/a0182.nf/textdruck>).
- Andresen, S. (2005): Einführung in die Jugendforschung. Darmstadt: WBG.
- Andresen, S./Fegter, S. (2009): Spielräume sozial benachteiligter Kinder. Bepanthen Kinderarmutsstudie. Eine ethnographische Studie zu Kinderarmut in Hamburg und Berlin. Preliminary final report. Bielefeld: Universität Bielefeld.
- Angele, J. (2007): Gründungen, Stilllegungen und Insolvenzen in Deutschland unter besonderer Berücksichtigung von Kleinunternehmen und Privatpersonen. In: Mansel, J./Kahlert, H. (Hg.): Arbeit und Identität im Jugendalter. Weinheim: Juventa, 149-162.
- Arbeitsgemeinschaft der ARD-Werbegesellschaften (Hg.) (1999): Media Perspektiven Basisdaten. Daten zur Mediensituation in Deutschland 1999. Frankfurt a.M.
- Arbeitsgemeinschaft der ARD-Werbegesellschaften (Hg.) (2009): Media Perspektiven Basisdaten. Daten zur Mediensituation in Deutschland 2009. Frankfurt a.M.
- Arbeitsgruppe Bielefelder Jugendforschung (1990): Das Individualisierungs-Theorem – Bedeutung für die Vergesellschaftung von Jugendlichen. In: Heitmeyer, W./Olk, T.

- (Hg.): Individualisierung von Jugend. Gesellschaftliche Prozesse, subjektive Verarbeitungsformen, jugendpolitische Konsequenzen. Weinheim/München: Juventa, 11-34.
- Archiv der Jugendkulturen (2008): Keine Zukunft war gestern. Punk in Deutschland. Berlin: Archiv der Jugendkulturen.
- Arndt, C./Volkert, J.: (2006): Amartya Sens Capability-Approach – ein neues Konzept der deutschen Armuts- und Reichtumsberichterstattung. In: Vierteljahreshefte zur Wirtschaftsforschung, (1), 7-30.
- Arneson, R. (1989): Equality and Equal Opportunity for Welfare. In: Philosophical Studies, 56, 77- 93.
- Asendorpf, D. (2003): Einsame Höhepunkte. Im Internet ist Sex allgegenwärtig – jetzt interessiert sich auch die Forschung dafür. In: Die Zeit, Nr. 40, 25.09.2003.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2006): Bildung in Deutschland 2006. Bielefeld: Bertelsmann.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2008): Bildung in Deutschland 2008. Bielefeld: Bertelsmann.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2010): Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2010): Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel. Bielefeld: W. Bertelsmann.

## B

- Baacke, D. (1980): Der sozialökologische Ansatz zur Beschreibung und Erklärung des Verhaltens Jugendlicher. In: deutsche jugend, 28 (11), 493-505.
- Baacke, D. (1988): Der sozialökologische Ansatz in der Jugendforschung. In: H.H. Krüger (Hg.): Handbuch der Jugendforschung. Opladen: Leske + Budrich, 71-94
- Baacke, D. (1993): Jugend und Jugendkulturen. Darstellung und Deutung. Weinheim: Juventa.
- Baacke, D. (1999a): Die 0- bis 5-Jährigen. Einführung in die Probleme der frühen Kindheit. Weinheim/Basel: Beltz.
- Baacke, D. (1999b): Die 6- bis 12-Jährigen. Einführung in der Probleme des Kindesalters. Weinheim/Basel: Beltz.
- Baacke, D. (1999c): Jugend und Jugendkulturen: Darstellung und Deutung. Weinheim: Juventa.
- Baacke, D. (2003): Die 13- bis 18-Jährigen. Einführung in die Probleme des Jugendalters. 8. überarb. Aufl., Weinheim/Basel: Beltz. Zuerst 1976.
- Baacke, D./Sander, U./Vollbrecht, R. (1990a): Medienwelten Jugendlicher. Bd. 1: Lebensgeschichten sind Mediengeschichten. Opladen: Leske + Budrich.
- Baacke, D./Sander, U./Vollbrecht, R. (1990b): Medienwelten Jugendlicher. Bd. 2: Lebensgeschichten sind Mediengeschichten. Opladen: Leske + Budrich.
- Baethge, M. (1991): Die politischen Folgen fortschreitender Individualisierung in der Arbeitsgesellschaft. In: Heitmeyer, W./Jacobi, J. (Hg.) (1991): Politische Sozialisation und Individualisierung. Weinheim/München: Juventa, 35-54.
- Baethge, M. (1994): Arbeit und Identität. In: Beck, U./Beck-Gernsheim, E. (Hg.): Riskante Freiheiten. Individualisierung in modernen Gesellschaften. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 245-261.
- Baethge, M. (2008): Das berufliche Bildungswesen in Deutschland am Beginn des 21. Jahrhunderts. In: Cortina, K.S./Baumert, J./Leschinsky, A./Mayer, K.U./Trommer, L.

- (Hg.): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Reinbek: Rowohlt, 541-598.
- Baethge, M./Baethge-Kinsky, V./Kupka, P. (1998): Facharbeiter – Auslaufmodell oder neue Perspektive? In: SOFI-Mitteilungen, Nr. 26, 81-98.
- Baethge, M./Hantsche, B./Pelull, W./Voskamp, U. (1988): Jugend: Arbeit und Identität. Lebensperspektiven und Interessenorientierung von Jugendlichen. Opladen: Leske + Budrich.
- Baier, D. (2008): Entwicklung der Jugenddelinquenz und ausgewählter Bedingungsfaktoren seit 1998 in den Städten Hannover, München, Stuttgart und Schwäbisch Gmünd. KFN-Forschungsbericht Nr. 104. Hannover. Unter: [www.kfn.de/versions/kfn/assets/fb104.pdf](http://www.kfn.de/versions/kfn/assets/fb104.pdf) (03.08.2010).
- Baier, D./Pfeiffer, Ch./Simonson, J./Rabold, S. (2009): Jugendliche in Deutschland als Opfer und Täter von Gewalt. Erster Forschungsbericht zum gemeinsamen Forschungsprojekt des Bundesministeriums des Innern und des KFN. Hannover: Kriminologisches Forschungsinstitut Niedersachsen e.V. (KFN).
- Baier, D./Rabold, S./Kappes, C./Kudlacek, D. (2009): Sicherheit und Kriminalität in Stade. KFN-Forschungsbericht Nr. 106. Hannover. Unter: <http://www.kfn.de/versions/kfn/assets/fb106.pdf> (03.08.2010).
- Bakardjieva, M. (2005): Internet society. The internet in everyday life. London: Sage.
- Bambey, A. (1991): Das Geschlechterverhältnis als Anerkennungsverhältnis. Frankfurt a.M.
- Barlow, J.P. (1996): A Declaration of the Independence of the Cyberspace. URL: [http://w2.eff.org/Censorship/Internet\\_censorship\\_bills/barlow\\_0296.declaration](http://w2.eff.org/Censorship/Internet_censorship_bills/barlow_0296.declaration) (22.07.2010).
- Barnes, B. (2000): Understanding agency: Social theory and responsible action. London: Sage.
- Barnow, S./Britta Skoeries/Lucht, M./Freyberger, H.-J. (2000): Der Einfluss psychosozialer Traumata und elterlichen Erziehungsverhaltens auf Aggressivität im Jugendalter. Report Psychologie, 25, 2, 98-109.
- Barnow, S./Lucht, M./Freyberger, H.-J. (2001): Influence of Punishment, Emotional Rejection, Child Abuse, and Broken Home on Aggression in Adolescence: An Examination of Aggressive Adolescents in Germany. Psychopathology, 34, 167-173.
- Bauer, U. (2011): Sozialisation und Ungleichheit. Eine Hinführung. Wiesbaden: VS.
- Bauman, Z. (2000): Alte und neue Gewalt. In: Journal für Konflikt- und Gewaltforschung, 2 (1), 28-42.
- Baumert, J./Artelt, C./Carstensen, C.H./Sibberns, H./Stanat, P. (2002): Untersuchungsgegenstand, Fragestellungen und technische Grundlagen der Studie. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hg.): PISA 2000 – die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich. Opladen: Leske + Budrich, 11-38.
- Baumert, J./Artelt, C./Klieme, E./Neubrand, M./Prenzel, M./Schiefele, U./Schneider, W./Tillmann, K.-J./Weiß, M. (Hg.) (2002): Pisa 2000. Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich. Opladen: Leske + Budrich.
- Baumert, J./Klieme, E./Neubrand, M./Prenzel, M./Schiefele, U./Schneider, W./Stanat, P./Tillmann, K.-J./Weiß, M. (Hg.) (2001): PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich.
- Baumert, J./Maaz, K./Trautwein, U. (Hg.) (2009): Bildungsentscheidungen. Sonderheft 12 der ZfE. Wiesbaden: VS.
- Baumert, J./Trautwein, U./Artelt, C. (2003): Schulumwelten – institutionelle Bedingungen des Lehrens und Lernens. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hg.): PISA 2000.

- Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland. Opladen: Leske + Budrich, 261-331.
- Baus, R.Th./von Wilamowitz-Moellendorff, U. (2002): Globalisierungsdebatte I. Wer oder was ist ATTAC? Arbeitspapier Nr. 74, Hg.: Konrad-Adenauer-Stiftung e.V. (aktualisierte Neuauflage). Sankt Augustin. Unter: [http://www.kas.de/db\\_files/dokumente/arbeitspapiere/7\\_dokument\\_dok\\_pdf\\_403.pdf](http://www.kas.de/db_files/dokumente/arbeitspapiere/7_dokument_dok_pdf_403.pdf). (03.08.2010).
- Beck, U. (1983): Jenseits von Klasse und Schicht? Soziale Ungleichheiten, gesellschaftliche Individualisierungsprozesse und die Entstehung neuer Formen und Identitäten. In: Kreckel, R. (Hg.): Soziale Ungleichheiten (2. Sonderband der Soziale Welt), 35-74.
- Beck, U. (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Beck, U. (1988): Gegengifte: Die organisierte Unverantwortlichkeit. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Beck, U. (1993): Die Individualisierungsdebatte. In: Schäfers, B. (Hg.): Soziologie in Deutschland. Opladen: Leske + Budrich.
- Beck, U. (1997): Was ist Globalisierung? Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Beck, U. (2000): What is globalization? In: Held, D./McGrew, A. (Hg.): The global transformation reader. An introduction to the globalization debate. Cambridge: Polity Press, 99-104.
- Beck, U. (Hg.) 2000: Die Zukunft von Arbeit und Demokratie. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Beck, U./Beck-Gernsheim, E. (1994): Individualisierung in modernen Gesellschaften – Perspektiven und Kontroversen einer subjektorientierten Soziologie. In: Beck, U./Beck-Gernsheim, E. (Hg.): Riskante Freiheiten. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 10-39.
- Beck, U./Beck-Gernsheim, E. (2002): Individualization, Institutionalized Individualism and Its Social and Political Consequences. London/Thousand Oaks/New Dehli: Sage.
- Becker, R./Hadjar, A. (2009): Meritokratie: Zur gesellschaftlichen Legitimation ungleicher Bildungs-, Erwerbs- und Einkommenschancen in modernen Gesellschaften. In: Becker, R. (Hg.): Lehrbuch der Bildungssoziologie. Wiesbaden: VS, 35-60.
- Becker, R./Hadjar, A. (2010): Das Ende von Stand und Klasse? 25 Jahre theoretische Überlegungen und empirische Betrachtungen aus der Perspektive von Lebensverläufen unterschiedlicher Kohorten. In: Berger, P./Hitzler, R. (Hg.): Individualisierungen. Ein Vierteljahrhundert „jenseits von Stand und Klasse“? Wiesbaden: VS, 54-72.
- Becker, R./Lauterbach, W. (Hg.): (2007): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. Wiesbaden: VS, 2. Aufl.
- Bell, D. (1976): Die nachindustrielle Gesellschaft. Frankfurt a.M./New York: Campus.
- Bellenberg, G. (1999): Individuelle Schullaufbahnen. Eine empirische Untersuchung über Bildungsverläufe von der Einschulung bis zum Abschluss. Weinheim: Juventa.
- Bellenberg, G./Hovestadt, G./Klemm, K. (2004): Selektivität und Durchlässigkeit im allgemein bildenden Schulsystem. Essen: Universität Duisburg-Essen.
- Bellmann, L./Hartung, S. (2005): Zu wenig Stellen und doch sind nicht alle besetzt. IAB-Kurzbericht Nr. 27, 29.12.2005, 1-5. Unter: <http://doku.iab.de/kurzber/2005/kb2705.pdf>. (03.08.2010).
- Ben-Arieh, A. (2005): Where are the Children? Children's Role in Measuring and Monitoring their Well being. Social Indicators Research, 74 (3), 573-596.
- Bennett, W.L. (2007): Civil learning in changing democracies: Challenges for citizenship and civic education. In: Dahlgren, P. (Hg.): Young Citizens and New Media. Learning for Democratic Participation. New York/London: Routledge, 59-77.

- Bereswill, M./Neuber, A. (2010): Jugendkriminalität und Männlichkeit. In: Dollinger, B./Schmid-Semisch, H. (Hg.): Handbuch Jugendkriminalität: Kriminologie und Sozialpädagogik im Dialog. Wiesbaden: VS, 307-317.
- Berger, P./Hitzler, R. (Hg.) (2010): Individualisierungen. Ein Vierteljahrhundert „jenseits von Stand und Klasse“? Wiesbaden: VS.
- Berger, P./Kellner, H. (1965): Die Ehe und die Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Abhandlung zur Mikrosoziologie des Wissens. In: Soziale Welt, 16 (10), 220-235.
- Berger, P.L./Luckmann, Th. (2004): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. 20. Aufl. Frankfurt a.M.: Fischer. Zuerst 1966.
- Bergman, L.R./Magnusson, D. (1986): Type A Behaviour: A Longitudinal Study from Childhood to Adulthood. In: Psychosomatic Medicine, 48, 134-142.
- Bernfeld, S. (1919): Das jüdische Volk und seine Jugend. Berlin: R. Löwith.
- Bernfeld, S. (1994): Sämtliche Werke, Bd. 2: Jugendbewegung und Jugendforschung: Schriften 1914-1938, herausgegeben von Ulrich Herrmann. Weinheim: Beltz.
- Bertelsmann-Stiftung, Pressemeldung 23.07.2007: „Umfrage: Erwachsene haben ein eher skeptisches Bild der jungen Generation“. Unter: [http://www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xchg/bst/hs.xsl/nachrichten\\_54219.htm](http://www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xchg/bst/hs.xsl/nachrichten_54219.htm). (03.08.2010).
- Bertelsmann-Stiftung (2007): Jugendliche aus Sicht der Erwachsenen. Gütersloh. Unter: [http://www.bertelsmann-stiftung.de/bst/de/media/xcms\\_bst\\_dms\\_22115\\_22177\\_2.pdf](http://www.bertelsmann-stiftung.de/bst/de/media/xcms_bst_dms_22115_22177_2.pdf) (03.08.2010).
- Betz, T. (2008): Ungleiche Kindheiten. Theoretische und empirische Analysen zur Sozialberichterstattung über Kinder. Weinheim: Juventa.
- Bielenski, H. (1997): Deregulierung des Rechts befristeter Arbeitsverträge. Enttäuschte Hoffnungen, unbegründete Befürchtungen. In: WSI Mitteilungen 8, 532-537.
- Bielenski, H./Kohler, B. (1995): Wie unnormale sind befristete Arbeitsverträge? Eine Positionsbestimmung auf der Grundlage empirischer Erhebungen. In: Atypische Beschäftigung. Verbieten oder gestalten?, hg. v. Berndt Keller und Hartmut Seifert. Köln: Bund, 139-162.
- Bielenski, H./Kohler, B./Schreiber-Kittl, M. (1994): Befristete Beschäftigung und Arbeitsmarkt. Empirische Untersuchung über befristete Arbeitsverträge nach dem Beschäftigungsförderungsgesetz (BeschFG 1985/90). München: Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung.
- Biesta, G./Tedder, M. (2006): How is agency possible? Towards an ecological understanding of agency-as-achievement. Exeter: University of Exeter School of Education and Lifelong Learning, Working Paper 5.
- Bild.de, 07.03.2010: Wie können wir unsere Kinder vor perversen Lehrern schützen, Frau Schavan? Unter: [http://www.bild.de/BILD/news/2010/03/07/bundes\\_bildungs\\_ministerin-annette-schavan/wie-koennen-wir-unsere-kinder-vor-perversen-lehrern-schuetzen-missbrauch.html](http://www.bild.de/BILD/news/2010/03/07/bundes_bildungs_ministerin-annette-schavan/wie-koennen-wir-unsere-kinder-vor-perversen-lehrern-schuetzen-missbrauch.html) (03.08.2010).
- Blinkert, B. (2010): Wie zivilisiert sind Jugendliche? Antworten aus „ressourcentheoretischer Perspektive“. Unter: [http://www.soziologie.uni-freiburg.de/Personen/blinkert/Publikationen/bb\\_zivilisiertheit\\_%20von\\_%20jugendlichen\\_waldshut.pdf](http://www.soziologie.uni-freiburg.de/Personen/blinkert/Publikationen/bb_zivilisiertheit_%20von_%20jugendlichen_waldshut.pdf) (03.08.2010).
- Blossfeld, H.-P. (1989): Kohortendifferenzierung und Karriereprozeß – eine Längsschnittstudie über die Veränderung der Bildungs- und Berufschancen im Lebenslauf. Frankfurt a.M./New York: Campus.
- Blossfeld, H.-P./Mayer, K.-U. (1988): Arbeitsmarktsegmentation in der Bundesrepublik Deutschland – eine empirische Überprüfung von Segmentationstheorien aus der Perspektive. Frankfurt a.M.: Johann-Wolfgang-Goethe-Universität.

- Blossfeld, H.-P./Stockmann, R. (1999): The German Dual System in Comparative Perspective. In: *International Journal of Sociology*, 28, 3-28.
- Blumer, H. (1954): What's Wrong with Social Theory? In: *American Sociological Review*, 3-10.
- Boers, K./Reinecke, J. (2004): *Jugendkriminalität in der modernen Stadt*. Münster: Waxmann.
- Boers, K./Walburg, Ch./Reinecke, J. (2006): Jugendkriminalität – Keine Zunahme im Dunkelfeld, kaum Unterschiede zwischen Einheimischen und Migranten. In: *MschKrim*, 89 (2), 63-87.
- Bonfadelli, H. (2006): 25 Jahre quantitative Jugendmedienforschung im Rückblick. Fragestellungen, theoretische Perspektiven und empirische Zugriffe im Wandel. In: Marci-Boehncke, G./Rath, M. (Hg.): *Jugend – Werte – Medien: Der Diskurs*. Weinheim/Basel: Beltz, 18-30.
- Bonner, St./Weiss, A. (2008): *Generation Doof*. Bergisch Gladbach: Bastei Lübbe.
- Bonß, W. (1995): *Vom Risiko. Unsicherheit und Ungewißheit in der Moderne*. Hamburg: Hamburger Edition.
- Bonß, W. (1996): Gewalt als gesellschaftliches Problem. In: Miller, M./Soeffner, H.-G. (Hg.): *Modernität und Barbarei*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 68-80.
- Boockmann, B. (2006): Chancen trotz befristetem Arbeitsvertrag? Die Wirkung befristeter Beschäftigung im individuellen Erwerbsverlauf. Arbeitspapier Nr. 121. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung.
- Boockmann, B./Hagen, T. (2005): Fixed-term Contracts as Sorting Mechanisms: Evidence From Job Durations in West Germany. ZEW Discussion Paper No. 05-85. Mannheim: Zentrum für Europäische Wirtschaftsforschung.
- Booth, A.L./Francesconi, M./Frank, J. (2002): Temporary Jobs: Stepping Stones or Dead Ends? In: *The Economic Journal*, 112, F189-F213.
- Bos, W./Bonsen, M./Baumert, J./Prenzel, M./Selter, C./Walther, G. (Hg.) (2008): TIMSS 2007. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann.
- Bos, W./Bonsen, M./Gröhlich, C. (Hg.) (2010): KESS 7 – Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern an Hamburger Schulen zu Beginn der Jahrgangsstufe 7 in Grundschulen. Münster: Waxmann.
- Bos, W./Gröhlich, C./Pietsch, M. (Hg.) (2007): KESS 4 – Lehr- und Lernbedingungen in Hamburger Grundschulen. Band 2. HANSE – Hamburger Schriften zur Qualität im Bildungswesen. Münster: Waxmann.
- Bos, W./Hornberg, S./Arnold, K.-H./Faust, G./Fried, L./Lankes, E.-M./Schwippert, K./Valtin, R. (Hg.) (2007): IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann.
- Bos, W./Hornberg, S./Arnold, K.-H./Faust, G./Fried, L./Lankes, E.-M./Schwippert, K./Tarelli, L./Valtin, R. (Hg.) (2010): IGLU 2006 – die Grundschule auf dem Prüfstand. Vertiefende Analysen zu Rahmenbedingungen schulischen Lernens. Münster: Waxmann.
- Bos, W./Lankes, E.-M./Prenzel, M./Schwippert, K./Walther, G./Valtin, R. (Hg.) (2003): Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann.
- Bos, W./Müller, S./Stubbe, T.C. (2010): Abgehängte Bildungsinstitutionen. In: Quenzel, G./Hurrelmann, K. (Hg.): *Bildungsverlierer: Neue Ungleichheiten*. Wiesbaden: VS, 375-398.
- Bos, W./Pietsch, M. (Hg.) (2006): KESS 4 – Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern am Ende der Jahrgangsstufe 4 in Hamburger Grundschulen.



- Band 1. HANSE – Hamburger Schriften zur Qualität im Bildungswesen. Münster: Waxmann.
- Bosch, G. (2001): Konturen eines neuen Normalarbeitsverhältnisses. In: WSI Mitteilungen, 54, 219-230.
- Böttger, A. (1998): Gewalt und Biographie. Eine qualitative Analyse rekonstruierter Lebensgeschichten von 100 Jugendlichen. Baden-Baden: Nomos.
- Boudon, R. (1974): Education, Opportunity, and Social Inequality. New York: Wiley.
- Bourdieu, P. (1977): Algeria 1960. Cambridge: Cambridge University Press.
- Boyd, D.M. (2008): Taken Out of Context: American Teen Sociality in Networked Publics. Online abrufbar unter: <http://www.danah.org/papers/TakenOutOfContext.pdf> (14.3.2011).
- Brand, K.-W. (1987): Kontinuität und Diskontinuität in den neuen sozialen Bewegungen. In: Roth, R./Rucht, D. (Hg.): Neue soziale Bewegungen in der Bundesrepublik Deutschland. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, 30-44.
- Brandenburg, H. (2006): Pathologies of the Virtual Public Sphere. In: Oates, S./Owen, D./Gibson, K. (Hg.): The Internet and Politics: Citizens, Voters, and Activists. London/New York: Routledge, 207-222.
- Braun, H. (1982): Von den Angepassten zu den Aussteigern. Jugend und Jugendprobleme in der Geschichte der Bundesrepublik. In: Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg (Hg.): Jugend. Jugendprobleme. Jugendprotest. Stuttgart: Landeszentrale für politische Bildung, 28-49.
- Breen, R. (1997): Risk, Recommodification and Stratification. In: Sociology, 31, 473-489.
- Breidenstein, G. (2006): Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob. Wiesbaden: VS.
- Breuer, St. (1997): Individualisierung, Entindividualisierung und Gewalt im Spiegel der soziologischen Theoriebildung. In: KrimJ, Beih.6, Gewalt in der Kriminologie, 16-30.
- Brinkmann, U./Dörre, K./Röbennack, St. (2006): Prekäre Arbeit – Ursachen, Ausmaß, soziale Folgen und subjektive Verarbeitungsformen unsicherer Beschäftigungsverhältnisse. Bonn: Wirtschafts- und Sozialpolitisches Forschungs- und Beratungszentrum.
- Brinkmann, U./Dörre, K./Röbennack, S./Kraemer, K./Speidel, F. (2006): Prekäre Arbeit. Ursachen, Ausmaß, soziale Folgen und subjektive Verarbeitungsformen unsicherer Beschäftigungsverhältnisse. Bonn: Universitätsbuchdruckerei.
- Brislin, R.W. (1986): The Wording and Translation of Research Instruments. In: Lonner, W.J./Berry, J.W. (Hg.): Field methods in Cross-Cultural Research. Beverly Hills: Sage, 137-164.
- Bröckling, U. (2007): Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bröckling, U. (2008): Vorbeugen ist besser ... Zur Soziologie der Prävention. In: Behemoth. A Journal on Civilisation 2008 (1), 38-48.
- Bronfenbrenner, U. (1976): Ökologische Sozialisationsforschung. Stuttgart: Klett.
- Bronfenbrenner, U. (1979): The ecology of human development: Experiments by nature and design. Cambridge: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1981): Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Brosius, H.B. (2002): Zwischen Eskalation und Verantwortung. Die Berichterstattung über fremdenfeindliche Gewalt und Rechtsextremismus. In: Wiedemann, Dieter (Hg.): Die rechtsextreme Herausforderung. Bielefeld: Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur in der Bundesrepublik, 204-214.

- Brumlik, M. (2000): Soziale Arbeit: funktionale Erfordernisse, ideologische Selbstmißverständnisse und vergessene Traditionen. In: Zeitschrift für Pädagogik, 42. Beiheft, 186-211.
- Buchholz, S. (2008): Die Flexibilisierung des Erwerbsverlaufs. Eine Analyse von Einstiegs- und Ausstiegsprozessen in Ost- und Westdeutschland. Wiesbaden: VS.
- Bude, H./Willisch, A. (2007): Exklusion. Die Debatte über die „Überflüssigen“. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bundesjugendkuratorium (2009): Zur Neupositionierung von Jugendpolitik: Notwendigkeit und Stolpersteine. o.O.
- Bundeskriminalamt (BKA) (2008): Polizeiliche Kriminalstatistik 2007. Wiesbaden. Unter: [www.bka.de](http://www.bka.de).
- Bundeskriminalamt (BKA) (2010): Polizeiliche Kriminalstatistik 2009. Wiesbaden. Unter: [www.bka.de](http://www.bka.de).
- Bundesministerium des Inneren/Bundesministerium der Justiz (BMI/BMJ 2001 (Hg.) (2001): Erster Periodischer Sicherheitsbericht (PSB). Berlin. Unter: [http://www.bmj.bund.de/enid/Studien\\_\\_Untersuchungen\\_und\\_Fachbuecher/ss\\_\\_Periodischer\\_Sicherheitsbericht\\_5q.html](http://www.bmj.bund.de/enid/Studien__Untersuchungen_und_Fachbuecher/ss__Periodischer_Sicherheitsbericht_5q.html) (03.08.2010).
- Bundesministerium des Inneren/Bundesministerium der Justiz (BMI/BMJ) (Hg.) (2006): Zweiter Periodischer Sicherheitsbericht (PSB). Berlin. Unter: <http://www.bmj.bund.de/files/-/1485/2.%20Periodischer%20Sicherheitsbericht%20Langfassung.pdf> (03.08.2010).
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2008): Berufsausbildungsbericht 2008. Bielefeld: Bertelsmann.
- Bundesministerium für Ernährung, Verbraucherschutz und Landwirtschaft/Max Rubner Institut (BELF/MRI) (2008): Nationale Verzehrsstudie II. Karlsruhe. Unter: <http://www.was-esse-ich.de/index.php?id=74> (03.08.2010).
- Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA) (Hg.) (1998): Sexualität und Kontrazeption aus der Sicht der Jugendlichen und ihrer Eltern. Köln: BZgA.
- Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA) (Hg.) (2005): Teenagerschwangerschaften in Sachsen. Köln: BZgA.
- Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA) (Hg.) (2006): Jugendsexualität 2006. Repräsentative Wiederholungsbefragung von 14-17-jährigen und ihren Eltern. Köln: BZgA.
- Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA) (Hg.) (2008): Teenagerschwangerschaften in Berlin und Brandenburg. Köln: BZgA.
- Bundeszentrale für politische Bildung (2010): Wahlbeteiligung nach Altersgruppen. [http://www.bpb.de/wissen/C11SZM,0,0,Wahlbeteiligung\\_nach\\_Altersgruppen.html](http://www.bpb.de/wissen/C11SZM,0,0,Wahlbeteiligung_nach_Altersgruppen.html) (Stand 28.09.2010).
- Burchardt, S. (2001): Problemlagen, Unzufriedenheit und Mobilisierung. Proteststrukturen in Ost- und Westdeutschland 1990-1994. Marburg: Tectum.
- Burchardt, T. (2005): Are one man's rags another man's riches? Identifying adaptive preferences using panel data. In: Social Indicators Research, 74, 57-102.

## C

- Calhoun, C. (2002): Dictionary of the social sciences. Oxford: Oxford University Press.
- Castel, R. (2000): Die Metamorphosen der sozialen Frage. Eine Chronik der Lohnarbeit. Konstanz: UVK.
- Castel, R. (2005): Die Stärkung des Sozialen. Leben im neuen Wohlfahrtsstaat. Hamburg: Hamburger Edition.



- Castel, R./Dörre, K. (Hg.) (2009): *Prekarität, Abstieg, Ausgrenzung. Die soziale Frage am Beginn des 21. Jahrhunderts*. Frankfurt a.M./New York: Campus.
- Castells, M. (1994): *Technopoles of the world*. London: Routledge.
- Castells, M. (2004): *Der Aufstieg der Netzwerkgesellschaft. Das Informationszeitalter*. Opladen: Leske + Budrich.
- Castells, M. (2005): *Die Internet-Galaxie. Internet, Wirtschaft und Gesellschaft*. Wiesbaden: VS.
- Charlton, M./Neumann-Braun, K. (1992): *Medienkindheit – Medienjugend. Eine Einführung in die aktuelle kommunikationswissenschaftliche Forschung*. München: Quintessenz.
- Chassé, K.A./Zander, M./Rasch, K. (2005): *Meine Familie ist arm. Wie Kinder im Grundschulalter Armut erleben und bewältigen*. Wiesbaden: VS.
- Clement, U. (1986): *Sexualität im sozialen Wandel. Eine empirische Vergleichsstudie an Studenten 1966 und 1981*. Stuttgart: Enke.
- Connell, R.W. (1999): *Der gemachte Mann. Konstruktion und Krise von Männlichkeiten*. Opladen: Leske + Budrich.
- Corsten, M. (1995): *Berufsbiographien als institutionelle Skripte*. In: Hoerning, E.M./Corsten, M. (Hg.): *Institution und Biographie: Die Ordnung des Lebens*. Pfaffenweiler: Centaurus, 39-53.
- Cortina, K.S. (2003): *Der Schulartenwechsel in der Sekundarstufe I: Pädagogische Maßnahme oder Indikator eines falschen Systems?* In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 49 (1), 127-135.
- Cremer-Schäfer, H. (1995): *Über den politischen und professionellen Nutzen „steigender Kriminalität“*. In: Bauhofer, Stefan/Bolle, Pierre (Hg.): *Innere Sicherheit – Innere Unsicherheit. Reihe Kriminologie, Bd. 13*, Zürich: Rüegger, 131-151.
- Cremer-Schäfer, H. (1999): *Zunehmende Lust auf Jugend, Gewalt und Kriminalität. Die aktuelle kriminalpolitische Jugenddebatte*. In: *Bürgerrechte & Polizei/CILIP* 63, H. 2. Unter: <http://www.cilip.de/ausgabe/63/lust.htm> (02.08.2010).
- Cremer-Schäfer, H. (2010): *Die Jugendkriminalitätswelle und andere Kriminalisierungsereignisse*. In: Dollinger, B./Schmid-Semisch, H. (Hg.): *Handbuch Jugendkriminalität: Kriminologie und Sozialpädagogik im Dialog*. Wiesbaden: VS, 187-201.
- Crompton, R. (1998): *Class and Stratification*. Cambridge: Polity Press.
- Crompton, R. (2006a): *Class and Family*. In: *Sociological Review*, 54, H. 4, 658-677.
- Crompton, R. (2006b): *Employment and the Family: The Reconfiguration of Work and Family Life in Contemporary Societies*. Cambridge: Cambridge University Press.

## D

- Dahlgren, P./Olsson, T. (2007): *Young activists, political horizons and the Internet: Adapting the net to one's purposes*. In: Loader, B. (Hg.): *Young citizens in the digital age. Political engagement, young people and new media*. London/New York: Routledge, 68-81.
- Dahme, H.J./Wohlfahrt, N. (2011): *Gerechtigkeit im Kapitalismus: Anmerkungen zur affirmativen Normativität moderner Gerechtigkeitstheorien*. Manuskript. In: *neue praxis*. i.E.
- Dahrendorf, R. (1979): *Lebenschancen. Anläufe zur sozialen und politischen Theorie*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Dahrendorf, R. (1980): *Im Verschwinden der Arbeitsgesellschaft. Wandlungen in der sozialen Konstruktion des menschlichen Lebens*. In: *Merkur*, 52 (8), 749-760.

- Dangschat, J. (1996): Du hast keine Chance, also nutze sie! Kinder und Jugendliche in benachteiligten Stadtteilen. In: Mansel, Jürgen/Klocke, Andreas (Hg.): Die Jugend von heute. Weinheim: Juventa, 152-173.
- de Sola Pool, I. (1983): Technologies of freedom. Cambridge/Harvard: Belknap Press/University Press.
- de Swaan, A. (1993): Der sorgende Staat. Frankfurt a.M./New York: Campus.
- Deacon, A. (2004): Different interpretations of agency within welfare debates. In: Social Policy and Society, 3 (4), 447-455.
- Dehn, G. (o.J.; 1929): Proletarische Jugend. Lebensgestaltung und Gedankenwelt der großstädtischen proletarischen Jugend. Berlin: Furche.
- Della Porta, D./Diani, M. (2005): Social Movements. An Introduction. Malden/Oxford/Carlton: Blackwell.
- Deutsche Shell (Hg.) (2002): Jugend 2002. Zwischen pragmatischem Idealismus und robustem Materialismus. 14. Shell Jugendstudie. Frankfurt a.M.: Fischer.
- Deutsche Shell (Hg.) (2010): Jugend 2010. 16. Shell Jugendstudie. Frankfurt a.M.: Fischer.
- Deutsche Shell (Hg.): Jugend 2000. 13. Shell-Jugendstudie. Opladen: Leske + Budrich.
- Deutsches PISA-Konsortium (Hg.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich.
- Dirisamer, R./Figlhuber, Gernold/Uhl, Ottokar (1984): Wohnen. Ein Handbuch. Wien: Löcker.
- Dollinger, B. (2007): Reflexive Individualisierung als Mythologem pädagogischer Zeitdiagnostik. In: ZfE, 10, 75-89.
- Dollinger, B. (2010): Wie punitiv ist die Soziale Arbeit? Anmerkungen zu einer notwendigen Debatte. In: Sozial Extra, 34, 6-10.
- Domansky, E. (1986): Politische Dimensionen von Jugendprotest und Generationenkonflikt in der Zwischenkriegszeit in Deutschland. In: Dowe, D. (Hg.): Jugendprotest und Generationenkonflikt in Europa im 20. Jahrhundert. Bonn: Neue Gesellschaft, 113-137.
- Dörre, K./Kraemer, K./Speidel, F. (2004): Marktsteuerung und Prekarisierung von Arbeit – Nährboden für rechtspopulistische Orientierungen? In: Bischoff, J./Dörre, K./Gauthier, E. (Hg.): Moderner Rechtspopulismus. Ursachen, Wirkungen, Gegenstrategien. Hamburg: VSA, 77-118.
- Dreher, E./Dreher, M. (1985): Entwicklungsaufgaben im Jugendalter: Bedeutsamkeit und Bewältigungskonzepte. In: Liepmann, D./Stiksrud, A. (Hg.): Entwicklungsaufgaben und Bewältigungsprobleme in der Adoleszenz. Göttingen: Hogrefe, 56-70.
- Du Bois-Reymond, M./Diepstraten, I. (2007): Neue Lern- und Arbeitsbiographien. In: Kahlert, H./Mansel, J. (Hg.): Bildung und Berufsorientierung. Der Einfluss von Schule und informellen Kontexten auf die berufliche Identitätsentwicklung. Weinheim/München: Juventa, 205-224.
- Dubet, F. (2002): Jugendgewalt und Stadt. In: Heitmeyer, W./Hagan, J. (Hg.): Internationales Handbuch der Gewaltforschung. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, 1171-1192.
- Dünkel, F. (2003): Entwicklung der Jugendkriminalität und des Jugendstrafrechts in Europa – ein Vergleich. In: Riklin, F. (Hg.): Jugendliche, die uns Angst machen. Was bringt das Jugendstrafrecht? Luzern: Caritas, 50-124.
- Durkheim, É. (1988): Über soziale Arbeitsteilung. 2. Aufl. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Dworkin, R. (2000): Sovereign Virtue. Cambridge: Harvard University Press.

## E

- Ebralidze, E. (2010): Rising employment flexibility and young workers economic insecurity. A comparative analysis of the Danish model of flexicurity. Dissertation: Universität Bamberg.
- Edelstein, W. (2006): Bildung und Armut. Der Beitrag des Bildungssystems zur Vererbung und Bekämpfung von Armut. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und der Sozialisation, 26 (2), 120-134.
- Ehrenthal, B./Eberhard, V./Ulrich, J.G. (2005): Ausbildungsreife – auch unter den Fachleuten ein heißes Eisen. Ergebnisse des BIBB-Expertenmonitors. Unter: <http://www.bibb.de/de/21840.htm> (03.08.2010).
- Elias, N. (1991): Prozess der Zivilisation, Bd. 2. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- El-Nawab, S. (2007): Skinheads, Gothics, Rockabillys: Gewalt, Tod und Rock'n'Roll. Berlin: Archiv der Jugendkulturen.
- Elsner, E./Molnar, H. (LKA Bayern/Kriminologische Forschungsgruppe der Bayerischen Polizei [KFG]) (2001): Kriminalität Heranwachsender und Jungerwachsener in München. München: LKA.
- Emirbayer, M./Goodwin, J. (1994): Network Analysis, Culture, and the Problem of Agency. In: American Journal of Sociology, 99, 1411-1454.
- Emirbayer, M./Mische, A. (1998): What is Agency? In: American Journal of Sociology, 103, 962-1023.
- Engel, U./Hurrelmann, K. (1989): Psychosoziale Belastung im Jugendalter. Empirische Befunde zum Einfluss von Familie, Schule und Gleichaltrigengruppe. Berlin/New York: DeGruyter.
- Erikson, E.H. (1966): Identität und Lebenszyklus. 2. Aufl. Frankfurt a.M.: Suhrkamp. Zuerst 1959.
- Erikson, E.H. (1973): Identität und Lebenszyklus. Stuttgart: Klett.
- Erlinghagen, M. (2005a): Entlassungen und Beschäftigungssicherheit im Zeitverlauf. Zur Entwicklung unfreiwilliger Arbeitsmarktmobilität in Deutschland. In: Zeitschrift für Soziologie, 34 (2), 147-167.
- Erlinghagen, M. (2005b): Die mobile Arbeitsgesellschaft und ihre Grenzen. Zum Zusammenhang von Arbeitsmarktflexibilität, Regulierung und sozialer Sicherung. In: Kronauer, M./Linne, G. (Hg.): Flexecurity. Die Suche nach der Sicherheit in der Flexibilität. Berlin: Edition Sigma, 31-52.
- Esping-Andersen, G./Regini, M. (2000): Conclusions. In: Esping-Andersen, G./Regini, M. (Hg.): Why Deregulate Labour Markets? Oxford: Oxford University Press, 336-341.
- Evans, K. (2002): Taking control of their lives? The youth, citizenship and social change project. In: European Educational Research Journal, 13, 497-521.

## F

- Farin, K. (2001): generation kick.de. Jugendsubkulturen heute. München: C.H. Beck.
- Farin, K./Seidel-Pielen, E. (1991): Krieg in den Städten. Jugendgangs in Deutschland. Berlin: Rotbuch.
- Fatke, R./Schneider, H./Meinhold-Henschel, S./Biebricher, M. (2006): Jugendbeteiligung – Chance für die Bürgergesellschaft. In: Aus Politik und Zeitgeschichte (12), 24-32.
- Feenberg, A. (1999): Questioning technology. London/New York: Routledge.
- Feltes, Th. (2004): Gemeinschaftliche statt kommunaler Kriminalprävention: Ein neuer Weg? In: Forum Kriminalprävention (1), 5-14. Unter: [http://www.thomasfeltes.de/kkp/pdf/feltes\\_1\\_04.pdf](http://www.thomasfeltes.de/kkp/pdf/feltes_1_04.pdf) (03.08.2010).

- Feltes, Th. (2004a): Kommunale Kriminalprävention. Vernetzte Initiativen gegen Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit. In: Braun, St. (Hg.): Rechte Netzwerke – eine Gefahr. Wiesbaden: VS, 259-270.
- Fend, H. (1980): Theorie der Schule. München/Wien/Baltimore: Urban und Schwarzenberg.
- Fend, H. (1988): Sozialgeschichte des Aufwachsens. Bedingungen des Aufwachsens und Jugendgestalten im 20. Jahrhundert. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Fend, H. (2006): Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. Wiesbaden: VS.
- Fend, H./Schröer, S. (1989): Depressive Verstimmungen in der Adoleszenz – Verbreitungsgrad und Determinanten in einer Normalpopulation. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, 9 (4), 264-284.
- Ferchhoff, W. (1999): Jugend an der Wende vom 20. zum 21. Jahrhundert. Lebensformen und Lebensstile. Opladen: Leske + Budrich.
- Ferchhoff, W. (2007): Jugend und Jugendkulturen im 21. Jahrhundert. Lebensformen und Lebensstile. Wiesbaden: VS.
- Ferdinand, P. (2000): The Internet, democracy and democratization. London: Frank Cass.
- Fischer, A. (1982): Jugend heute: Ergebnisse einer Untersuchung. Jugendzentrismus, Zukunftserwartungen, Parteiorientierungen. In: Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg (Hg.): Jugend. Jugendprobleme. Jugendprotest. Stuttgart: Kohlhammer, 50-69.
- Fischer, A./Münchmeier, R. (1997): Die gesellschaftliche Krise hat die Jugend erreicht. In: Fischer, A./Münchmeier, R. (Hg.): Jugend 97: Zukunftsperspektiven Gesellschaftliches Engagement Politische Orientierungen. Opladen: Leske + Budrich, 11-23.
- FOCUS Online 27.05.2010: Missbrauchsskandal: Papst fordert „null Toleranz“. Unter: [http://www.focus.de/panorama/welt/missbrauchsskandal/missbrauchsskandal-papst-fordert-null-toleranz\\_aid\\_512851.html](http://www.focus.de/panorama/welt/missbrauchsskandal/missbrauchsskandal-papst-fordert-null-toleranz_aid_512851.html) (03.08.2010).
- FOCUS Online 28.12.2007: Roland Koch „Zu viele junge kriminelle Ausländer“. Unter: [http://www.focus.de/politik/deutschland/jugendgewalt/roland-koch\\_aid\\_230838.html](http://www.focus.de/politik/deutschland/jugendgewalt/roland-koch_aid_230838.html) (03.08.2010).
- FOCUS Online, 30.12.2007: Jugendkriminalität: Kauder gegen „Multikultigesäusel“. Unter: [http://www.focus.de/politik/deutschland/jugendkriminalitaet\\_aid\\_231057.html](http://www.focus.de/politik/deutschland/jugendkriminalitaet_aid_231057.html) (03.08.2010).
- Fölling-Albers, M. (2005): Chancenungleichheit in der Schule – (k)ein Thema? Überlegungen zu pädagogischen und schulstrukturellen Hintergründen. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 25 (2), 198-213.
- Forschung Aktuell (2007): Wer dick ist, wird leicht auch für dumm gehalten. Presdienst Eberhard-Karls-Universität Tübingen. Unter: <http://www.uni-tuebingen.de/uni/qvo/pd/pd2007/downloads/pd-2007-08.pdf> (03.08.2010).
- Foucault, M. (1994): Überwachen und Strafen. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Foucault, M. (2004a): Geschichte der Gouvernementalität I. Sicherheit, Territorium, Bevölkerung. Vorlesung am Collège de France (1977-1978). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Foucault, M. (2004b): Geschichte der Gouvernementalität II. Die Geburt der Biopolitik. Vorlesung am Collège de France (1978-1979). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Foucault, M. (2009): Archäologie des Wissens. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Foucault, M. (2010): Die Ordnung des Diskurses. 11. Aufl. Frankfurt a.M.: Fischer.

- Fowler, D./Lightsey, R./Monger, J./Aseltine, E. (2010): Texas' School-to-Prison Pipeline: School Expulsion. The Path from Lockout to Dropout. Unter: [www.texasappleseed.net/pdf/Pipeline%20Report.pdf](http://www.texasappleseed.net/pdf/Pipeline%20Report.pdf) (02.08.2010).
- Fraser, N./Gordon, L. (1994): A Genealogy of Dependency: Tracing a Keyword of the US Welfare State. In: *Signs*, 19 (2), 309-336.
- Frehsee, D. (2000): Die ‚Jugend‘ des Rechts. In: Sander, U./Vollbrecht, R. (Hg.): *Jugend im 20. Jahrhundert*. Neuwied: Luchterhand, 116-136.
- Friedewald, M. (2000): Vom Experimentierfeld zum Massenmedium: Gestaltende Kräfte in der Entwicklung des Internet. In: *Technikgeschichte*, 67 (4), 331-361.
- Fuchs, M. (2009): Vernetzte Jugend: Die Entwicklung einer virtuellen Kommunikationskultur. Vortrag bei der Fachtagung „In Netzen gefangen“ am 16.09.2009 in Berlin. (Manuskript, 7 S.) [http://www.fes.de/forumpug/inhalt/documents/Vortrag\\_Prof.MaxFuchs.pdf](http://www.fes.de/forumpug/inhalt/documents/Vortrag_Prof.MaxFuchs.pdf) (10.06.2010).
- Fuchs, M./Lamnek, S./Luedtke, J. (1996): *Schule und Gewalt*. Opladen: Leske + Budrich.
- Fuchs, M./Lamnek, S./Luedtke, J. (2001): *Tatort Schule*. Opladen: Leske + Budrich.
- Fuchs, M./Lamnek, S./Luedtke, J./Baur, N. (2008): *Gewalt an Schulen 1994 – 1999 – 2004*. 2., aktualisierte und korrigierte Aufl. Wiesbaden: VS.
- Fuchs, W. (1983): Jugendliche Statuspassage oder individualisierte Jugendbiographie? In: *Soziale Welt*, 34, 343-371.
- Furth, H.G. (1982): Das Gesellschaftsverständnis des Kindes und der Äquilibrationsprozeß. In: Edelstein, W./Keller, M. (Hg.): *Perspektivität und Interpretation. Beiträge zur Entwicklung des sozialen Verstehens*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 188-215.

## G

- Gangl, M. (2003): Bildung und Übergangsrisiken beim Einstieg in den Beruf. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 6 (1), 72-89.
- Gebhardt, W. (2009): Gemeinschaften ohne Gemeinschaft. Über situative Event-Vergemeinschaftungen. In: Hitzler, R./Honer, A./Pfadenhauer, M. (Hg.): *Posttraditionale Gemeinschaften. Theoretische und ethnografische Erkundungen*. Wiesbaden: VS, 202-213.
- Geißler, R. (2010): *Die Sozialstruktur Deutschlands. Aktuelle Entwicklungen und theoretische Erklärungsmodelle. Gutachten im Auftrag der Abteilung Wirtschaft- und Sozialpolitik der Friedrich-Ebert-Stiftung*.
- Geulen, D. (1973): *Thesen zur Metatheorie der Sozialisation*. In: Walter, H. (Hg.) *Sozialisationsforschung. Band I: Erwartungen, Probleme, Theorieschwerpunkte*. Stuttgart: Frommann.
- Geulen, D. (1977): *Das vergesellschaftete Subjekt. Zur Grundlegung der Sozialisationstheorie*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Gibson, R.K./Lusoli, W./Ward, S. (2005): Online Participation in the UK: Testing a ‚Contextualised‘ Model of Internet Effects. In: *BJPIR* 7, 561-583.
- Giddens, A. (1991): *Modernity and self-identity. Self and society in the late modern age*. Stanford: Stanford University Press.
- Giddens, A. (1997): *Die Konstitution der Gesellschaft*. Frankfurt a.M.: Campus.
- Giese, H./Schmidt, G. (1968): *Studentensexualität*. Reinbek: Rowohlt.
- Giesecke, J./Groß, M. (2002): Befristete Beschäftigung: Chance oder Risiko? In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 54, 85-108.
- Giesecke, J./Groß, M. (2003): Temporary Employment: Chance or Risk? In: *European Sociological Review*, 19, 161-177.
- Giesecke, J./Groß, M. (2006): Befristete Beschäftigung. In: *WSI Mitteilungen* (5), 247-254.

- Gildemeister, R. (2004): Doing Gender: Soziale Praktiken der Geschlechterunterscheidung. In: Becker, R./Kortendiek, B. (Hg.): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Wiesbaden: VS, 132-140.
- Gille, M./Krüger, W. (2000): Unzufriedene Demokraten. Politische Orientierungen der 16- bis 29-jährigen. Opladen: Leske + Budrich.
- Gillis, J.R. (1980): Geschichte der Jugend. Weinheim: Juventa.
- Glaser, B.G./Strauss, A.L. (1967): The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research. Chicago: Aldine.
- Goffman, E. (1959). The Presentation of Self in Everyday Life. New York: Doubleday.
- Goodin, R. (1998): Social Welfare as a Collective Social Responsibility. In: Schmidt, D./Goodin, R.E. (Hg.): Social Welfare and Individual Responsibility. Cambridge University Press.
- Gordon, L. (1990): Women, the State, and Welfare. Madison: University of Wisconsin Press.
- Gorz, A. (2000): Arbeit zwischen Misere und Utopie. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Griese, H. (2000): „Jugend(sub)kulturen“: Facetten, Probleme und Diskurse. In: Roth, R./Rucht, D. (Hg.): Jugendkulturen, Politik und Protest. Vom Widerstand zum Kommerz. Opladen: Leske + Budrich, 37-48.
- Griese, H.M./Mansel, J. (2003): Jugendtheoretische Diskurse. In: Mansel, J./Griese, H.M./Scherr, A. (Hg.) (2003): Theoriedefizite der Jugendforschung. Standortbestimmung und Perspektiven. Weinheim/München: Juventa, 11-30.
- Grimm, D. (2002): Das staatliche Gewaltmonopol. In: Heitmeyer, W./Hagan, J. (Hg.): Internationales Handbuch der Gewaltforschung. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, 1297-1313.
- Groß, E./Mansel, J./Krause, D. (2010): Wenn soziale Bindungen nachrangig werden. Gewaltbereitschaft als Folge bindungsloser Flexibilität. In: Heitmeyer, W. (Hg.): Deutsche Zustände, Folge 9. Berlin, 106-119.
- Gross, P. (1994): Die Multioptionsgesellschaft. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Grundmann, M. (2004): Aspekte einer sozialisationstheoretischen Fundierung der Jugendforschung. In: Hoffmann, D./Merkens, H. (Hg.): Jugendsoziologische Sozialisationstheorie. Impulse für die Jugendforschung. Weinheim: Juventa, 17-34.
- Grunow, D. (2006): Convergence, Persistence and Diversity in Male and Female Careers. Does Context Matter in an Era of Globalization? A Comparison of Gendered Employment Mobility Patterns in West Germany and Denmark. Opladen: Barbara Budrich.
- Guldimann, T. (Hg.) (1978): Sozialpolitik als soziale Kontrolle. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Gurak, L.J. (1997): Persuasion and Privacy in Cyberspace. The Online Protests over Lotus Market Place and the Clipper Chip. New Haven/London: Yale University Press.
- Gurr, T.R. (1971): Why men rebel? Princeton: Princeton University Press.
- Gustafsson, S. (1991): Neoklassische ökonomische Theorien und die Lage der Frau: Ansätze und Ergebnisse zu Arbeitsmarkt, Haushalt und der Geburt von Kindern. In: Mayer, K.U./Allmendinger, J./Huinink, J. (Hg.) (1991): Vom Regen in die Traufe: Frauen zwischen Beruf und Familie. Frankfurt a.M.: Campus, 408-421.

## H

- Häberlin, U./Imdorf, Ch./Kronig, W. (2004): Schulqualifikation und Erfolg bei der Lehrstellensuche. Kurzbericht. 2., überarbeitete Version, März 2004. Unter: [www.lehrlingsselektion.de/documents/kurzbericht\\_issb.pdf](http://www.lehrlingsselektion.de/documents/kurzbericht_issb.pdf).



- Habermas, J. (1973): Stichworte zu einer Theorie der Sozialisation. In: Habermas, J.: Kultur und Kritik. Verstreute Aufsätze. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Habermas, J. (1989): The Structural Transformation of the Public Sphere: An Inquiry into a Category of Bourgeois Society. Cambridge: Polity.
- Habermas, J. (1991): Erläuterungen zur Diskursethik. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Habermas, J. (1995): Theorie des kommunikativen Handelns Bd. 2: Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft. Frankfurt a.M.: Suhrkamp. Zuerst 1981.
- Hadjar, A. (2006): Bildungsexpansion und Wandel von sozialen Werten. In: Hadjar, A./Becker, R. (Hg.): Die Bildungsexpansion. Erwartete und unerwartete Folgen. Wiesbaden: VS.
- Hadjar, A./Becker, R. (Hg.) (2006): Die Bildungsexpansion. Erwartete und unerwartete Folgen. Wiesbaden: VS.
- Hadjar, A./Becker, R. (Hg.) (2009): Erwartete und unerwartete Folgen der Bildungsexpansion in Deutschland. In: Becker, R. (Hg.): Lehrbuch der Bildungssoziologie. Wiesbaden: VS, 195-213.
- Hafeneger, B. (1995): Jugendbilder. Zwischen Hoffnung; Kontrolle, Erziehung und Dialog. Opladen: Leske + Budrich.
- Halleröd, B. (2006): Sour grapes: Relative deprivation, adaptive preferences and the measurement of poverty. In: Journal of Social Policy, 35, 371-390.
- Hamburger Abendblatt, 30.07.2005: „Höflichkeit und Anstand unbekannt“. Unter: <http://www.abendblatt.de/region/pinneberg/article755790/Hoeflichkeit-und-Anstand-unbekannt.html> (03.08.2010).
- Hamburger, F. (1993): Gewaltdiskurs und Schule. In: Schubarth, W./Melzer, Wolfgang (Hg.): Schule, Gewalt und Rechtsextremismus. Opladen: Leske + Budrich, 159-173.
- Hanckel: [http://www.bdp-schulpsychologie.de/aktuell/archiv/09\\_pisa\\_leistungsdruck.php](http://www.bdp-schulpsychologie.de/aktuell/archiv/09_pisa_leistungsdruck.php) (03.01.2010).
- Hank, R./Meck, G. (2010): Alleinerziehende, die Hätschelkinder der Nation. FAZ vom 31. 01.2010.
- Havighurst, R.J. (1972): Developmental Tasks and Education. New York: Mackay.
- Heinz, W. (2004): Kriminalität von Deutschen nach Alter und Geschlecht im Spiegel von Polizeilicher Kriminalstatistik und Strafverfolgungsstatistik. Konstanzer Inventar Kriminalitätsentwicklung (KIK). Konstanz. Unter: [www.uni-konstanz.de/rtf/kik](http://www.uni-konstanz.de/rtf/kik).
- Heinz, W. (2006): Strafsanktionen im deutschen Jugendstrafrecht. Ziel, Handhabung und Wirkungen. 24 Thesen. Vortrag im Rahmen der Tagung der IRZ-Stiftung „Verbesserung und Diversifizierung des serbischen Jugendstrafrechts“ am 16. Oktober 2006 in Bonn. Unter: <http://www.uni-konstanz.de/rtf/kis/heinz-sanktionen-jugendstrafrecht-24-thesen-SB.pdf> (03.08.2010).
- Heinz, W. (2006a): Das strafrechtliche Sanktionensystem und die Sanktionierungspraxis in Deutschland 1882-2004 (Stand: Berichtsjahr 2004) Version: 1/2006. Konstanz. Unter: <http://www.uni-konstanz.de/rtf/kis/sanks04.pdf>.
- Heinz, W. (2008): „Bei der Gewaltkriminalität junger Menschen helfen nur härtere Strafen!“ Fakten und Mythen in der gegenwärtigen Jugendkriminalpolitik. In: Neue Kriminalpolitik, 20 (2), 50-59.
- Heinz, W.R./Krüger, H./Rettke, U./Wachtveitl, E./Witzel, A. (1987): „Hauptsache eine Lehrstelle“. Jugendliche vor den Hürden des Arbeitsmarktes. Weinheim: DSV.
- Heitmeyer, W. (1991): Individualisierungsprozesse und Folgen für die politische Sozialisation von Jugendlichen. Ein Zuwachs an politischer Paralyse und Machiavellismus? In: Heitmeyer, W./Jacobi, J. (Hg.) (1991): Politische Sozialisation und Individualisierung. Weinheim/München: Juventa, 15-34.

- Heitmeyer, W. (2001): „Autoritärer Kapitalismus, Demokratieentleerung und Rechtspopulismus. Eine Analyse von Entwicklungstendenzen“. In: Loch, D./Heitmeyer, W. (Hg.): *Schattenseiten der Globalisierung*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 497-534.
- Heitmeyer, W. (2010): „Krisen – Gesellschaftliche Auswirkungen, individuelle Verarbeitungen und Folgen für die Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit“. In: Heitmeyer, W. (Hg.): *Deutsche Zustände*, Folge 8. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 13-46.
- Heitmeyer, W./Collmann, B./Conrads, J./Matuschek, I./Kraul, D./Kühnel, W./Möller, R./Ulbrich-Herrmann, M. (1995): *Gewalt: Schattenseiten der Individualisierung bei Jugendlichen aus unterschiedlichen Milieus*. Weinheim/München: Juventa.
- Heitmeyer, W./Endrikat, K. (2008): *Die Ökonomisierung des Sozialen. Folgen für „Überflüssige“ und „Nutzlose“*. In: Heitmeyer, W. (Hg.): *Deutsche Zustände*. Folge 6. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 55-72.
- Heitmeyer, W./Jacobi, J. (Hg.) (1991): *Politische Sozialisation und Individualisierung*. Weinheim/München: Juventa.
- Heitmeyer, W./Mansel, J. (2008): *Gesellschaftliche Entwicklungen und Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit: Unübersichtliche Perspektiven*. In: Heitmeyer, W. (Hg.): *Deutsche Zustände*, Folge 6. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 13-35.
- Heitmeyer, W./Möller, K./Siller, G. (1990): *Jugend und Politik. Chancen und Belastungen der Labilisierung politischer Orientierungssicherheiten*. In: Heitmeyer, W./Olk, T. (Hg.): *Individualisierung von Jugend. Gesellschaftliche Prozesse, subjektive Verarbeitungsformen, jugendpolitische Konsequenzen*. Weinheim: Juventa, 195-217.
- Heitmeyer, W./Olk, T. (1990b): *Das Individualisierungs-Theorem – Bedeutung für die Vergesellschaftung von Jugendlichen*. In: Heitmeyer, W./Olk, T. (Hg.): *Individualisierung von Jugend. Gesellschaftliche Prozesse, subjektive Verarbeitungsformen, jugendpolitische Konsequenzen*. Weinheim/München: Juventa, 11-34.
- Heitmeyer, W./Olk, T. (Hg.) (1990a): *Individualisierung von Jugend. Gesellschaftliche Prozesse, subjektive Verarbeitungsformen, jugendpolitische Konsequenzen*. Weinheim/München: Juventa.
- Held, D./McGrew, A./Goldblatt, D./Perraton, J. (2000): *Rethinking Globalization*. In: Held, D./McGrew, A. (Hg.): *The global transformation reader. An introduction to the globalization debate*. Cambridge: Polity Press, 99-104.
- Hellmann, K.-U./Koopmans, R. (Hg.) (1998): *Paradigmen der Bewegungsforschung. Entstehung und Entwicklung von Neuen Sozialen Bewegungen und Rechtsextremismus*. Wiesbaden: VS.
- Helsper, W. (1992): *Jugend und Schule*. In: Krüger, H.H. (Hg.) (1992): *Handbuch der Jugendforschung*. Opladen: Leske + Budrich, 351-382. [http://www.informelleslernen.de/fileadmin/dateien/Texte/Pfaff\\_2009.pdf](http://www.informelleslernen.de/fileadmin/dateien/Texte/Pfaff_2009.pdf) [Stand 17.06.2010].
- Hermann, D. (2008): *Subjektive Problemlagen, Kriminalitätsfurcht, Kriminalität und Lebensqualität in Altlußheim, Neußheim und Reilingen*. Heidelberg: Institut für Kriminologie. Unter: <http://www.reilingen.de/siwo/Gutachten-A-N-R%202007.pdf> (03.08.2010).
- Hermann, D./Laue, Ch. (2003): *Kommunale Kriminalprävention*. In: *Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg* (Hg.): *Der Bürger im Staat*, Jg. 53, H. 1: *Sicherheit und Kriminalität*. Stuttgart, 70-76.
- Herz, T.A. (1989): *Einstellung zu Beruf und Postmaterialismus unter Jugendlichen*. In: Markefka, M./Nave-Nerz, R. (Hg.): *Handbuch für Familien- und Jugendforschung*. Band 2: *Jugendforschung*. Neuwied: Luchterhand, 591-606.
- Hildenbrand, B. (1997): *Die Ehe und die Konstruktion der Wirklichkeit – Überlegungen zu einem Aufsatz aus dem Abstand von 30 Jahren*. In: Wicke, E. (Hg.): *Konfigu-*



- rationen lebensweltlicher Strukturphänomene – Soziologische Varianten phänomenologisch-hermeneutischer Welterschließung. Opladen: Leske + Budrich, 104-123.
- Hirsch, L.M. (2005): Neuere Entwicklungen der Internetnutzung Jugendlicher – Eine empirische Untersuchung am Beispiel ihrer gesellschaftspolitischen Interessen. Dissertation. Düsseldorf: Heinrich-Heine Universität.
- Hitzler, R. (1994): Sinnbasteln. In: Mörrth, L./Fröhlich, G. (Hg.): Das symbolische Kapital der Lebensstile. Frankfurt a.M./New York: Campus.
- Hitzler, R. (2005): Ulrich Beck. In: Kaesler, D. (Hg.): Aktuelle Theorien der Soziologie. Von Shmuel N. Eisenstadt bis zur Postmoderne. München: C.H. Beck.
- Hitzler, R./Honer, A./Pfadenhauer, M. (Hg.) (2009): Posttraditionale Gemeinschaften. Theoretische und ethnografische Erkundungen. Wiesbaden: VS.
- Hitzler, R./Pfadenhauer, M. (2000): Die Lage ist hoffnungslos, aber nicht ernst. (Erwerbs-)Probleme junger Leute und die anderen Welten von Jugendlichen. In: Hettlage, R./Vogt, L. (Hg.): Identitäten in der modernen Welt. Opladen: Westdeutscher Verlag, 361-380.
- Hitzler, R./Pfadenhauer, M. (2006): Bildung in der Gemeinschaft. Zur Erfassung der Kompetenzaneignung in Jugendszenen. In: Tully, C.J. (Hg.): Lernen in flexibilisierten Welten. Wie sich das Lernen der Jugend verändert. Weinheim/München: Juventa, 237-254.
- Hobbes, Th. (1966): Vom Menschen. Vom Bürger. 2., verb. Aufl. Hamburg: Felix Meiner.
- Hoffmann, D. (2007): Plädoyer für eine integrative Mediensozialisationstheorie. In: Hoffmann, D./Mikos, L. (Hg.): Mediensozialisationstheorien. Neue Modelle und Ansätze in der Diskussion. Wiesbaden: VS, 11-26.
- Hoffmann, D. (2009): Konjunkturen des Sozialen. Soziologische Reflexionen zum Phänomen der sozialen Online-Netzwerke. In: Tully, C. (Hg.): Multilokalität und Vernetzung. Beiträge zur technikbasierten Gestaltung jugendlicher Sozialräume. Weinheim/München: Juventa, 113-125.
- Hoffmann, D. (2011): Aufwachsen und Heranreifen in mediatisierten Lebenswelten – Ein Plädoyer für eine phänomenologische Betrachtung von Medienaneignungsprozessen im Jugendalter. In: Psychologie & Gesellschaftskritik, 35 (2). i.E.
- Hoffmann, D./Kutscha, A. (2010): Medienbiografien – Konsequenzen medialen Handelns, ästhetischer Präferenzen und Erfahrungen. In: Hoffmann, D./Mikos, L. (Hg.): Mediensozialisationstheorien. Modelle und Ansätze in der Diskussion. 2., überarb. u. erw. Aufl. Wiesbaden: VS, 221-243.
- Hoffmann, D./Schmidt, A. (2008): „Geile Zeit“ oder „Von hier an blind“ – Bedeutung und Potenziale musikalischer Erprobungen im Jugendalter am Beispiel der Aneignung von Populärmusik. In: Zeitschrift für Soziologie der Sozialisation und Erziehung (ZSE), 28 (3), 283-300.
- Hoffmann, E./Walwei, U. (1998a): Längerfristige Entwicklung von Erwerbsformen in Westdeutschland. In: IAB Kurzbericht 2, 1-8.
- Hoffmann, E./Walwei, U. (1998b): Normalarbeitsverhältnis: ein Auslaufmodell? Überlegungen zu einem Erklärungsmodell für den Wandel der Beschäftigungsformen. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 31, 409-426.
- Höhn, Ch./Ette, A./Ruckdeschel, K. (2006): Kinderwünsche in Deutschland. Konsequenzen für eine nachhaltige Familienpolitik. Stuttgart: Robert Bosch Stiftung.
- Holler, B./Hurrelmann, K. (1991): Die psychosozialen Kosten hoher Bildungserwartungen: Eine Vier-Jahres-Studie über das Bildungsverhalten im Jugendalter. In: Fend, H./Pekrun, R. (Hg.): Schule und Persönlichkeitsentwicklung. Ein Resümee der Längsschnittforschung. Stuttgart: Enke, 254-271.

- Holtappels, G. (2003): Soziales Schulklima aus der Schülersicht. Wohlbefinden im sozialen Kontext der Klasse. In: Merken, H./Zinnecker, J. (Hg.): *Jahrbuch der Jugendforschung*, Band 3. Opladen: Leske + Budrich, 173-196.
- Holtappels, G./Klemm, K./Pfeiffer, H./Rolff, H.-G./Schulz-Zander, R. (2004): *Jahrbuch der Schulentwicklung, Daten, Beispiele und Perspektiven*, Band 13. Weinheim/München: Juventa.
- Holtappels, G./Rösner, E. (2000): Gesamtschule unter schwierigen Entwicklungsbedingungen. Situation, Forschungserkenntnisse und Perspektiven. In: Frommelt, B./Klemm, K./Rösner, E./Tillmann, K.-J. (Hg.): *Schule am Ausgang des 20. Jahrhunderts. Gesellschaftliche Ungleichheit, Modernisierung und Steuerungsprobleme im Prozess der Schulentwicklung*. Festschrift für Hans-Günter Rolff zum 60. Geburtstag. Weinheim: Juventa, 113-132.
- Honneth, A. (1992): *Kampf um Anerkennung*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Honneth, A. (1994): *Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Honneth, A. (1997): Anerkennung und moralische Verpflichtung. *Zeitschrift für philosophische Forschung*, 51, 1, 25-41.
- Hornstein, W. (1982): Sozialwissenschaftliche Jugendforschung und gesellschaftliche Praxis. In: Hornstein, W. (1999): *Jugendforschung und Jugendpolitik. Entwicklungen und Strukturen in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts*. Weinheim/München: Juventa, 167-207.
- Hornstein, W. (1988): Strukturwandel der Jugendphase in der Bundesrepublik Deutschland. Kritik eines Konzepts und weiterführende Perspektiven. In: Ferchhoff, W./Olk, T. (Hg.): *Jugend im internationalen Vergleich: sozialhistorische und sozialkulturelle Perspektiven*. Weinheim/München: Juventa, 70-92.
- Hössl, A. (2006): Strategien zwischen Anpassung und Verweigerung. Die Grundschule aus der Sicht der Kinder. In: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 1 (4), 481-495.
- Howe, N./Strauss, W. (2007): The Next 20 Years: How Costumer ans Workforce Attitudes will Evolve. In: *Harward Business Review*, July-August 2007, 41-52. Unter: <http://www.2164.net/PDF-newsletters/next20years.pdf>.
- Hradil, St. (2002): Vom Wandel des Wertewandels. Die Individualisierung und eine ihrer Gegenbewegungen. In: Glatzer, W./Habich, R./Mayer, K.U. (Hg.): *Sozialer Wandel und gesellschaftliche Dauerbeobachtung*. Opladen: Leske + Budrich.
- Hurrelmann, K. (1988): Schulische „Lernarbeit“ im Jugendalter. Zur Verbindung von theoretischem und praktischen Lernen. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 34 (6), 761-780.
- Hurrelmann, K. (1994): *Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung*. 3., völlig überarb. Aufl. Weinheim: Juventa.
- Hurrelmann, K. (2002): *Einführung in die Sozialisationstheorie*. 8. Aufl. Weinheim/Basel: Beltz.
- Hurrelmann, K. (2004): *Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung*. Weinheim/München: Juventa.
- Hurrelmann, K. (2007): *Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung*. 9., akt. Aufl. Weinheim/München: Juventa.
- Hurrelmann, K./Engel, U./Holler, B./Nordlohne, E. (1988a): Failure in school, family conflicts, and psychosomatic disorders in adolescence. In: *Journal of Adolescence*, 11 (3), 237-249.
- Hurrelmann, K./Holler, B./Nordlohne, E. (1988b): Die psychosozialen „Kosten“ verunsicherter Statuserwartungen im Jugendalter. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 34 (1), 25-44.

- Hurrelmann, K./Linssen, R./Albert, M./Quellenberg, H. (2002): Eine Generation von Egotaktikern? Ergebnisse der bisherigen Jugendforschung. In: Deutsche Shell (Hg.): Jugend 2002. Zwischen pragmatischem Idealismus und robustem Materialismus. Frankfurt a.M.: Fischer, 43-52.
- Hurrelmann, K./Linssen, R./Albert, M./Quellenberg, H. (2002): Eine Generation von Egotaktikern? Ergebnisse der bisherigen Jugendforschung. In: Deutsche Shell (Hg.): Jugend 2002. Frankfurt a.M.: Fischer, 31-51.
- Hurrelmann, K./Mansel, J. (1998): Gesundheitliche Folgen wachsender schulischer Leistungserwartungen. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 18 (2), 168-182.

## I, J

- Iu, P. (2007): Making Good-Time-Girls. Die Gefahren weiblicher Sexualität in den „Delinquency-Films“ der 1950er-Jahre. In: Briesen, D./Weinhauer, K. (Hg.): Jugend, Delinquenz und gesellschaftlicher Wandel. Essen: Klartext, 153-174.
- Jaide, W./Veen, H.J. (1989): Bilanz der Jugendforschung. Paderborn: Schöningh.
- Jenkins, H./Thorburn, D. (Hg.) (2003): Democracy and New Media. Cambridge: MIT Press.
- Jennings, M.K. (1990): Perceptions of Social Injustice. In: Jennings, M.K./van Deth, J.W. (Hg.): Continuities in Political Actions: A Longitudinal Study of Political Orientations in Three Western Democracies. Berlin: de Gruyter.
- Jerusalem, M./Schwarzer, R. (1986): Selbstwirksamkeit. In: Schwarzer, R. (Hg.): Skalen zur Befindlichkeit und Persönlichkeit. Berlin: FU.
- Jesse, E. (2003): Innere Sicherheit. In: Andersen, U./Woyke, W. (Hg.): Handwörterbuch des politischen Systems. Opladen: Leske + Budrich, 252-254.
- Jugendwerk der Deutschen Shell (Hg.) (1997): Jugend '97. Zukunftsperspektiven, gesellschaftliches Engagement, politische Orientierungen. Opladen: Leske + Budrich.
- Junge, M. (2002): Individualisierung. Frankfurt a.M./New York: Campus.
- Junge, M. (2009): Die kollektive Erregung des public viewing – oder: die Tragödie der Identifikation und der Sozialität. In: Hitzler, R./Honer, A./Pfadenhauer, M. (Hg.): Posttraditionale Gemeinschaften. Theoretische und ethnografische Erkundungen. Wiesbaden: VS, 189-201.
- Jurich, A.P./Jurich, J.A. (1974): The Effect of Cognitive Moral Development Upon the Selection of Premarital Sexual Standards. In: Journal of Marriage and Family, 36, 736-741.

## K

- Kaiser, G. (1959): Randalierende Jugend. Eine soziologische und kriminologische Studie über die sogenannten Halbstarke. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Kanders, M./Rösner, E./Rolff, H.-G. (1996): Das Bild der Schule aus der Sicht von Schülern und Lehrern. Ergebnisse zweier IFS-Repräsentativbefragungen. In: Rolff, H.-G./Bauer, K.-O./Klemm, K./Pfeiffer, H. (Hg.): Jahrbuch der Schulentwicklung, Daten, Beispiele und Perspektiven, Band 9. Weinheim: Juventa, 57-113.
- Kant, I. (1961): Grundlegung zur Metaphysik der Sitten. Stuttgart: Reclam. Zuerst 1785.
- Kaufmann, F.-X. (1998): Globalisierung und Gesellschaft. In: Aus Politik und Zeitgeschichte B18, 3-10.
- Kaufmann, F.-X. (1997): Herausforderungen des Sozialstaates. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Kelle, U./Kluge, S. (1999): Vom Einzelfall zum Typus. Opladen: Leske + Budrich.

- Kentler, H. (1988): Auf der Suche nach der Bedeutung eines Begriffs. In: Kentler, H. (Hg.): *Sexualwesen Mensch*. München: Piper, 7-58.
- Keppler, A. (2000): Verschränkte Gegenwart. Medien- und Kommunikationssoziologie als Untersuchung kultureller Transformationen. In: Münch, R./Jauß, C./Stark, C. (Hg.): *Kritische Beiratsaufnahmen zu einer Soziologie für das 21. Jahrhundert*. Sonderheft 5 der Soziologischen Revue. München: Oldenbourg, 140-152.
- Kern, Th. (2007): *Soziale Bewegungen. Ursachen, Wirkungen, Mechanismen*. Wiesbaden: VS.
- Kersten, J. (1998): Sichtbarkeit und städtischer Raum. Jugendliche Selbstinszenierung, Männlichkeit und Kriminalität. In: Breyvogel, W. (Hg.): *Stadt, Jugendkulturen und Kriminalität*. Bonn: Dietz, 112-128.
- Kersten, J. (2004): „Kick und Ehre“: Zur Gewaltaffinität bei (einigen) männlichen Jugendlichen und Heranwachsenden. In: DVJJ (Hg.): *Jugendliche und Gewalt. Erkenntnisse, Legenden, Projekte, Handlungsbedarf*. Tagung vom 16. bis 18. Januar 2004 in der Ev. Akademie Bad Boll in Kooperation mit: Ev. Akademie Bad Boll, Kriminologisches Forschungsinstitut Niedersachsen und Verein Recht und Gesellschaft e.V. Unter: <http://www.dvjj.de/download.php?id=254>.
- Keupp, H./Ahbe, Th./Gmür, W./Höfer, R./Mitzscherlich, B./Kraus, W./Straus, F. (1999): *Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne*. Reinbek: Rowohlt.
- Keupp, H./Ahbe, Th./Gmür, W./Höfer, R./Mitzscherlich, B./Kraus, W./Strauss, F. (2006): *Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne*. 3. Aufl. Reinbek: Rowohlt.
- Kies, R. (2010): *Promises and Limits of Web-deliberation*. New York: Palgrave Macmillan.
- Killias, M./Haymoz, S./Markwalder, N./Lucia, S./Biberstein, L. (2009): Prävention ohne Trendanalyse? Mythen und Trends zur Jugendkriminalität in der Schweiz. In: Schwarzenegger, Ch./Müller, J. (Hg.): *Zweites Zürcher Präventionsforum: Jugendkriminalität und Prävention*. Zürich: Schulthess.
- Kim, A./Kurz, K. (2001): *Precarious Employment, Education and Gender: A Comparison of Germany and the United Kingdom*. Mannheim: Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung.
- King, P. (2004): Individual Responsibility and Competence. In: O’Keeffe, D. (Hg.): *Economy and Virtue: Essays on the Theme of Markets and Morality*. London: Institute of Economic Affairs, 138-146.
- King, V. (2002): *Die Entstehung des Neuen in der Adoleszenz. Individuation, Generativität und Geschlecht in modernisierten Gesellschaften*. Opladen: Leske + Budrich.
- Kinsey, A.C./Pomeroy, W.B./Martin, C.E. (1948): *Sexual behavior in the human male*. Philadelphia: W.B. Saunders.
- Kinsey, A.C./Pomeroy, W.B./Martin, C.E./Gebhard, P.H. (1953): *Sexual behavior in the human female*. Philadelphia: W.B. Saunders.
- Klages, H. (2001): Werte und Wertewandel. In: Schäfers, B./Zapf, W. (Hg.): *Handwörterbuch der Gesellschaft Deutschlands*. Opladen: Leske + Budrich, 726-737.
- Klein, A./Landhäuser, S./Ziegler, H. (2005): The Salient Injuries of Class: Zur Kritik der Kulturalisierung struktureller Ungleichheit. In: *Widersprüche*, 25, 45-74.
- Kleine, L./Paulus, W./Blossfeld, H.-P. (2009): Die Formation elterlicher Bildungsentscheidungen beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I. In: Baumert, J./Maaz, K./Trautwein, U. (Hg.) (2009): *Bildungsentscheidungen. Sonderheft 12 der ZfE*. Wiesbaden: VS, 103-125.

- Klingler, W. (2008): Jugendliche und ihre Mediennutzung 1998 bis 2008. In: *Mediaperspektiven*, o. Jg., H. 12, 625-634.
- Kluge, S. (1999): Empirisch begründete Typenbildung. Zur Konstruktion von Typen und Typologien in der qualitativen Sozialforschung. Opladen: Leske + Budrich.
- Kluge, S. (2000): Empirisch begründete Typenbildung in der qualitativen Sozialforschung. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 1 (1).
- Koch-Arzberger, C./Bott, K./Kerner, H.-J./Reich, K. (2008): Mehrfach- und Intensivtäter in Hessen. Basisbericht. Kriminalistisch-Kriminologische Schriften der hessischen Polizei Bd. 1. (Hg.: Hessisches Landeskriminalamt). Wiesbaden (21-24, 61-69). Unter: <http://www.polizei.hessen.de/internetzentral/nav/2a6/binarywriter servlet?imgUid=88c79fc3-ccec-e114-4187-812109241c24&uBasVariant=ed83d448-9a76-4e11-8a5b-28e46ce02000> (03.08.2010).
- Köhler, Th. (2002): Jugendgenerationen im Vergleich: Konjunkturen des (Non-) Konformismus. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament*, B 5, 7-13.
- Kohli, M. (1985): Die Institutionalisierung des Lebenslaufes. Historische Befunde und theoretische Argumente. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 37, 1-29.
- Köller, O./Baumert, J./Cortina, K. S./Trautwein, U./Watermann, R. (2004): Öffnung von Bildungswegen in der Sekundarstufe II und die Wahrung von Standards. Analysen am Beispiel der Englischleistungen von Oberstufenschülern an integrierten Gesamtschulen, beruflichen und allgemein bildenden Gymnasien. *Zeitschrift für Pädagogik*, 50, 679-700.
- Kölner Stadtanzeiger, 21.08.2008: „Die Sprache der Jugend ist würdelos“. Unter: <http://www.ksta.de/html/artikel/1200142208566.shtml> (03.08.2010).
- Kracke, B. (2006): Was tun nach dem Abi? Die schulische Vorbereitung auf die Studien- und Berufswahl aus der Sicht von Gymnasiastinnen in der Sekundarstufe II. In: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 1, 533-549.
- Kraemer, K. (2005), Prekäre Erwerbsarbeit – Ursache gesellschaftlicher Integration? In: Heitmeyer, W./Imbusch, P. (Hg.): *Integrationspotenziale einer modernen Gesellschaft*. Wiesbaden: VS, 661-676.
- Krappmann, L. (2000): Über die wechselseitige Anregung von Sozialisationsforschung und Entwicklungspsychologie. In: Grundmann, M./Lüscher, K. (Hg.): *Sozialökologische Sozialisationsforschung gestern und heute*. Konstanz: UVK.
- Kraushaar, W. (2001): Die Grenzen der Anti-Globalisierungsbewegung. In: *Mittelweg* 36, 10 (6), 4-23.
- Kress, U. (1998): Vom Normalarbeitsverhältnis zur Flexibilisierung des Arbeitsmarktes – ein Literaturbericht. In: *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*, 31, 488-505.
- Kronauer, M. (2000): Massenarbeitslosigkeit – gesellschaftliche Spaltung und Ausschlüsse. In: *SOFI-Mitteilungen* H. 28, 113-121.
- Krotz, F. (2007): *Mediatisierung. Fallstudien zum Wandel der Kommunikation*. Wiesbaden: VS.
- Krüger, H.-H. (1993): *Handbuch der Jugendforschung*. Opladen: Leske + Budrich.
- Krüger, H.-H./Deppe, U. (2008): Zwischen Distinktion und Risiko – Der Stellenwert von Peers für die Bildungsbiographien von Kindern. In: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 3, 181-196.
- Krüger, H.-H./Deppe, U. (2010a): Peers und Schule – positiver oder negativer Einfluss von Freunden auf schulische Bildungsbiografien? In: Haring, M./Böhm-Kasper,

- O./Rohlf, C./Palentien, C. (Hg.): Freundschaften, Cliques und Jugendkulturen. Peers als Bildungs- und Sozialisationsinstanzen. Wiesbaden: VS, 223-241.
- Krüger, H.-H./Deppe, U. (2010b): Mikroprozesse sozialer Ungleichheit an der Schnittstelle von schulischen Bildungsbiografien und Peerorientierungen. In: Krüger, H.-H./Rabe-Kleberg, U./Kramer, R.-T./Budde, J. (Hg.): Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule. Wiesbaden: VS, 185-201.
- Krüger, H.-H./Grunert, C. (2010): Handbuch Kindheits- und Jugendforschung. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS.
- Krüger, H.-H./Köhler, S.-M./Zschach, M./Pfaff, N. (2008): Kinder und ihre Peers. Freundschaftsbeziehungen und schulische Bildungsbiographien. Opladen/Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Kübler, H.-D. (2009): Mediensozialisation – ein Desiderat zur Erforschung von Medienwelten. Versuch eine Standortbestimmung und Perspektivik. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, 4, 7-26.
- Kunz, K.-L. (2004): Kriminologie. 4. Aufl. Bern: Haupt.
- Kurth, B.-M./Schaffrath-Rosario, A. (2007): Die Verbreitung von Übergewicht und Adipositas unter Kindern und Jugendlichen. Bundesgesundheitsblatt, 50, 736-743.
- Kury, H. (2009): Präventionskonzepte. In: Lange, H.-J./Ohly, P./Reichert, J. (Hg.): Auf der Suche nach neuer Sicherheit. 2. Aufl. Wiesbaden: VS, 21-48.
- Kury, H./Oberfell-Fuchs, J. (2003): Kriminalitätsfurcht und ihre Ursachen. In: Landeszentrale für Politische Bildung Baden-Württemberg (Hg.): Der Bürger im Staat, 53 (1): Sicherheit und Kriminalität, 9-18 (unter: [http://www.buergerimstaat.de/1\\_03/Kriminalitaet.pdf](http://www.buergerimstaat.de/1_03/Kriminalitaet.pdf)).
- Kurz, K. (2005): Beschäftigungsunsicherheiten und langfristige Bindungen. Analysen zu Partnerschaftsverhalten, Familiengründung und zum Erwerb von Wohneigentum. Bamberg: Otto-Friedrich-Universität.
- Kurz, K./Hillmert, St./Grunow, D. (2006): Increasing instability in employment careers of West German men? A comparison of the birth cohorts 1940, 1955 and 1964. In: Blossfeld, H.-P./Mills, M./Bernardi, F. (Hg.): Globalization, Uncertainty and Men's Careers: An International Comparison. Cheltenham/Northampton: Edward Elgar, 75-113.

## L

- Lamnek, S. (2000): Jugendgewalt in unserer Gesellschaft. In: Gegenwartskunde, 49 (2), 237-264.
- Lamnek, S. (2001): Kriminalität. In: Schäfers, B./Zapf, W. (Hg.): Handwörterbuch zur Gesellschaft Deutschlands. 2., neub. Aufl. Opladen: Leske + Budrich, 392-402.
- Landhäuser, S. (2009): Communityorientierung in der Sozialen Arbeit. Die Aktivierung von sozialem Kapital. Wiesbaden: VS.
- Langness, A./Leven, I./Hurrelmann, K. (2006): Jugendliche Lebenswelten: Familie, Schule, Freizeit. In: Shell Deutschland Holding (Hg.): Jugend 2006. Eine pragmatische Generation unter Druck. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, 49-144.
- Lazarsfeld, P.F./Merton, R. (1954): Friendship as a Social Process: A Substantive and Methodological Analysis. In: Berger, M. et al. (Hg.): Freedom and Control in Modern Society. New York.
- Legnaro, A. (1982): Ansätze zu einer Soziologie des Rausches – zur Sozialgeschichte von Rausch und Ekstase in Europa. In: Völger, G. (Hg.): Rausch und Realität. Drogen im Kulturvergleich. Reinbek: Rowohlt, 93-113.



- LeGrand, J. (2003): *Motivation, agency, and public policy: of knights and knaves, pawns and queens*. Oxford: Oxford University Press.
- Lehmann, R.H./Peek, R. (1999): *Aspekte der Lernausgangslage von Schülerinnen und Schülern der fünften Klassen an Hamburger Schulen*. Hamburg: Behörde für Schule, Jugend und Berufsausbildung, Amt für Schule.
- Lehmann, R.H./Peek, R./Gänsfuß, R./Husfeldt, V. (2002): *Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung – Klassenstufe 9. Ergebnisse einer Längsschnittuntersuchung in Hamburg*. Hamburg: Behörde für Schule, Jugend und Berufsausbildung, Amt für Schule.
- Leif, Th. (1991): *Individualisierung als Katalysator oder Bremser von Engagement und Protest?* In: Heitmeyer, W./Jacobi, J. (Hg.) (1991): *Politische Sozialisation und Individualisierung*. Weinheim/München: Juventa, 145-168.
- Leisering, L. (1997): *Individualisierung und „sekundäre Institutionen“: Der Sozialstaat als Voraussetzung des modernen Individuums*. In: Beck, U./Sopp, P. (Hg.): *Individualisierung und Integration: Neue Konfliktlinien und neuer Integrationsmodus?* Opladen: Leske + Budrich.
- Lengfeld, H./Liebig, St./Märker, A. (2002): *Politisches Engagement, Protest und die Bedeutung sozialer Ungerechtigkeit*. In: Liebig, St./Lengfeld, H. (Hg.): *Interdisziplinäre Gerechtigkeitsforschung. Zur Verknüpfung empirischer und normativer Perspektiven*. Frankfurt a.M./New York: Campus, 243-264.
- Lenhart, V. (2007): *Bewaffneter Konflikt und friedensbauende Bildungsmaßnahmen*. In: Andresen, S./Pinhard, I./Weyers, S. (Hg.): *Erziehung – Ethik – Erinnerung. Pädagogische Aufklärung als intellektuelle Herausforderung. Micha Brumlik zum 60. Geburtstag*. Weinheim/Basel: Beltz, 216-118.
- Lenz, K. (1990): *Mehr Chancen, mehr Risiken. Zum Wandel der Jugendphase in der Bundesrepublik*. In: Hettlage, Robert (Hg.): *Die Bundesrepublik. Eine historische Bilanz*. München: C.H. Beck, 214-233.
- Lin, N./Dumin, M. (1986): *Access to occupations through social ties*. In: *Social Networks*, 8, 365-385.
- Lind, G. (2004): *Jenseits von PISA – Für eine neue Evaluationskultur*. In: Institut für Schulentwicklung PH Schwäbisch Gmünd (Hg.): *Standards, Evaluation und neue Methoden. Reaktionen auf die PISA-Studie*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 1-7.
- Lind, G. (2009): *PISA im Klassenzimmer. Wohin führen sanktions-orientierte Schulleistungsvergleiche? Folgen und Alternativen*. Eingeladener Vortrag durch das Zentrum für Kindheits- und Jugendforschung, Universität Bielefeld, 16.-18.9.2009.
- Lindner, W. (1996): *Jugendprotest seit den 50er-Jahren*. Opladen: Leske + Budrich.
- Linssen, R./Leven, I./Hurrelmann, K. (2002): *Wachsende Ungleichheit der Zukunftschancen? Familie, Schule und Freizeit als jugendliche Lebenswelten*. In: Deutsche Shell (Hg.): *Jugend 2002. Zwischen pragmatischem Idealismus und robustem Materialismus*. Frankfurt a.M.: Fischer, 53-90.
- Livingstone, S. (2007): *Interactivity and participation on the internet: Young people's response to the civic sphere*. In: Dahlgren, P. (Hg.): *Young Citizens and New Media. Learning for Democratic Participation*. New York/London: Routledge, 103-124.
- Lockwood, D. (1995): *Marking out the middle classes*. In: Butler, T./Savage, M. (Hg.): *Social Change and the Middle Classes*. London: Routledge, 1-12.
- Löhrer, G./Horn, Ch. (Hg.) (2010): *Gründe und Zwecke. Texte zur Handlungstheorie*. Berlin: Suhrkamp.

## M

- Maaz, K. (2006): Soziale Herkunft und Hochschulzugang: Effekte institutioneller Öffnung im Bildungssystem. Wiesbaden: VS.
- Maaz, K./Baumert, J./Trautwein, U. (2009): Genese sozialer Ungleichheit im institutionellen Kontext der Schule. Wie entsteht und vergrößert sich soziale Ungleichheit? In: Baumert, J./Maaz, K./Trautwein, U. (Hg.) (2009): Bildungsentscheidungen. Sonderheft 12 der ZfE. Wiesbaden: VS, 11-46.
- Maaz, K./Chang, P.-H./Köller, O. (2004): Führt institutionelle Vielfalt zur Öffnung im Bildungssystem? Sozialer Hintergrund und kognitive Grundfähigkeit der Schülerschaft an allgemein bildenden und beruflichen Gymnasien. In: Köller, O./Watermann, R./Trautwein, U./Lüdtko, O. (Hg.): Wege zur Hochschulreife in Baden-Württemberg. TOSCA – eine Untersuchung an allgemein bildenden und beruflichen Gymnasien. Opladen: Leske + Budrich, 153-203.
- MacDonald, R. (Hg.) (1997): Youth, the „Underclass“ and Social Exclusion. London: Routledge.
- Mannheim, K. (1928): Das Problem der Generationen. In: Kölner Vierteljahresschrift für Soziologie, 7, 157-185 und 309-330.
- Mansel, J. (1995): Sozialisation in der Risikogesellschaft. Eine Untersuchung zu psychosozialen Belastungen Jugendlicher als Folge ihrer Bewertung gesellschaftlicher Bedrohungspotentiale. Neuwied: Luchterhand.
- Mansel, J. (2001): Angst vor Gewalt. Eine Untersuchung zu Hintergründen und Folgen von Kriminalität im Jugendalter. Weinheim/München: Juventa.
- Mansel, J. (2007): Der Weg in die Selbstständigkeit als Alternative. Zwischen Selbstverwirklichung und Selbstausbeutung. In: Mansel, J./Kahlert, H. (Hg.): Arbeit und Identität im Jugendalter. Folgen der Strukturkrise für die berufliche Sozialisation. Weinheim/München: Juventa, 163-182.
- Mansel, J./Endrikat, K. (2007): Die Abwertung von „Überflüssigen“ und „Nutzlosen“ als Folge der Ökonomisierung der Lebenswelt. Langzeitarbeitslose, Behinderte und Obdachlose als Störfaktor. In: Soziale Probleme, 18, 163-185.
- Mansel, J./Endrikat, K./Hüpping, S. (2006): Krisenfolgen. Soziale Abstiegsängste fördern feindselige Mentalitäten. In: Heitmeyer, W. (Hg.): Deutsche Zustände. Folge 4, Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 39-66.
- Mansel, J./Hurrelmann, K. (1989): Emotionale Anspannung als Reaktion auf Leistungsschwierigkeiten. Stabilität und Veränderung von psychosozialer Belastung während der schulischen Ausbildung. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, 9 (4), 285-304.
- Mansel, J./Hurrelmann, K. (1991): Alltagsstress bei Jugendlichen. Eine Untersuchung über Lebenschancen, Lebensrisiken und psychosoziale Befindlichkeiten im Statusübergang. Weinheim/München: Juventa.
- Mansel, J./Hurrelmann, K. (1994): Außen- und innengerichtete Formen der Problemverarbeitung Jugendlicher. Aggressivität und psychosomatische Beschwerden. In: Soziale Welt, 45 (2), 147-179.
- Mansel, J./Hurrelmann, K. (2003): Jugendforschung und Sozialisationstheorie. Über Möglichkeiten und Grenzen der Lebensgestaltung im Jugendalter. In: Mansel, J./Griese, H. M./Scherr, A. (Hg.): Theoriedefizite der Jugendforschung. Standortbestimmung und Perspektiven. Weinheim/München: Juventa, 75-90.
- Mansel, J./Palentien, Ch. (1998): Vererbung von Statuspositionen. Eine Legende aus vergangenen Zeiten. In: Berger, P.A./Vester, M. (Hg.): Neue Spaltungen – alte Ungleichheiten. Opladen: Leske + Budrich, 235-255.



- Mansel, J./Pollmer, K./Hurrelmann, K. (1992): Gestresst! in Ost und West. Problematische Lebensbedingungen, Wahrnehmung von Arbeitsmarktrisiken und psychosoziale Befindlichkeit von Jugendlichen beim Übergang von der Schule in den Beruf. In: Neubauer, G./Hurrelmann, K./Melzer, W. (Hg.): Jugend im deutsch-deutschen Vergleich. Die Lebensbedingungen der jungen Generation im Jahr der Vereinigung. Neuwied: Luchterhand, 11-92.
- Mansel, Jürgen (2001): Kriminalitätsberichterstattung und Anzeigeverhalten. Informelle Kontrollstrategien gegenüber kriminalisierbarem Verhalten Jugendlicher. In: Albrecht, G./Backes, O./Kühnel, W. (Hg.): Gewaltkriminalität zwischen Mythos und Realität. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 301-325.
- Markefka, M./Nave-Herz, R. (1989): Handbuch der Familien und Jugendforschung, Bd. II: Jugendforschung. Neuwied: Luchterhand.
- Marr, M. (2006): Das Internet als politisches Informationsmedium. Eine aktuelle Bestandsaufnahme. In: Imhof, K./Blum, R./Bonfadelli, H./Jarren, O. (Hg.): Demokratie in der Mediengesellschaft. Wiesbaden: VS, 261-284.
- Marschall, P./Zenz, H. (1989): Psychophysiologische Befunde in der Schule und das Beschwerdebild von Kindern und Jugendlichen. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, 9 (4), 305-320.
- Martschukat, J. (2006): Geschichte der Todesstrafe vom 17. bis zum 19. Jahrhundert. Wiesbaden: VMA.
- Marx, K. (1973): Die Frühschriften. (Hg. von Siegfried Landshut). Stuttgart: Kröner.
- Marx, K./Engels, F. (1972): Manifest der Kommunistischen Partei. In: MEW, Bd. 4. Berlin: Dietz, 459-493. Zuerst 1848.
- Maschke, S./Stecher, L. (2002): Bildungskultur ohne Lernkultur. Bericht aus dem aktuellen Siegener Kinder- und Jugendsurvey. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 22 (2), 331-335.
- Mauthe, A./Rösner, E. (1997): Schulstruktur und Durchlässigkeit. Quantitative Entwicklungen im allgemeinbildenden weiterführenden Schulwesen und Mobilität zwischen den Bildungsgängen. In: Rolff, H.-G./Bauer, K.-O./Klemm, K./Pfeiffer, H. (Hg.): Jahrbuch der Schulentwicklung, Daten, Beispiele und Perspektiven, Band 10. Weinheim: Juventa, 87-126.
- Mayer, K.-U. (2001): Lebensverlauf. In: Schäfers, B./Zapf, W. (Hg.): Handwörterbuch zur Gesellschaft Deutschlands. Opladen.
- Mayring, P. (2008): Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken. Weinheim/Basel: Beltz.
- McPherson, M./Smith-Lovin, L./Cook, J.M. (2001): Birds of a Feather: Homophily in Social Networks. In: Annual Review of Sociology, 27, 415-444.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2004): JIM 2004. Stuttgart: MPFS.
- Meißelbach, C. (2009): Web 2.0 – Demokratie 3.0? Demokratische Potentiale des Internets. Baden-Baden: Nomos.
- Melzer, W./Hurrelmann, K. (1990): Individualisierungspotentiale und Widersprüche in der schulischen Sozialisation von Jugendlichen. In: Heitmeyer, W./Olk, Th. (Hg.): Individualisierung von Jugend. Gesellschaftliche Prozesse, subjektive Verarbeitungsformen, jugendpolitische Konsequenzen. Weinheim/München: Juventa, 35-59.
- Melzer, W./Hurrelmann, K. (1990): Individualisierungspotentiale und Widersprüche in der schulischen Sozialisation von Jugendlichen. In: Heitmeyer, W./Olk, T. (Hg.): Individualisierung von Jugend. Gesellschaftliche Prozesse, subjektive Verarbeitungsformen, jugendpolitische Konsequenzen. Weinheim/München: Juventa, 35-59.
- Merkens, H. (1999): Schuljugendliche in beiden Teilen Berlins seit der Wende. Reaktionen auf den sozialen Wandel. Baltmannweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

- Merkens, H. (2001): Die Shell-Jugendstudie 2000. In: Merkens, H./Zinnecker, J. (Hg.): Jahrbuch Jugendforschung, 1/2001: Wiesbaden: VS, 372-376.
- Merkens, H. (2002): Jugendforschung im Spannungsfeld von Bilanzen über das Normale in einer Generation und der Besonderheit einzelner Gruppen. In: Merkens, H./Zinnecker, J. (Hg.): Jahrbuch Jugendforschung 2. Wiesbaden: VS, 299-306.
- Merkens, H. (2004): Anfragen an die empirische soziologische Jugendforschung. In: Merkens, H./Zinnecker, J. (Hg.): Jahrbuch Jugendforschung, 4. Ausgabe 2004. Wiesbaden: VS, 343-358.
- Merkens, H. (2008): Jugend und Politik: Welches Wissen kann von Jugendlichen erwartet werden? In: Weißen, G. (Hg.): Politikkompetenz – Was Unterricht zu leisten hat. Wiesbaden: VS, 61-75.
- Merkens, H./Wessel, A. (2002): Zur Genese von Bildungsentscheidungen. Eine empirische Studie in Berlin und Brandenburg. In: Kirchhöfer, D./Merkens, H./Schmidt, F. (Hg.): Jugendforschung aktuell, Band 7. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Mertens, A./McGinnity, F. (2004): Wages and Wage Growth of Fixed-Term Workers in East and West Germany. In: Applied Economics Quarterly 50, 139-163.
- Messner, S./Rosenfeld, R. (1994): Crime and the American Dream. Belmont: Barnes & Noble.
- Messner, S.E./Rosenfeld, R. (1994): Crime and the American Dream. Belmont: Wadsworth.
- Meuser, M. (2007): Männerkörper. Diskursive Aneignungen und habitualisierte Praxis. In: Bereswill, M./Meuser, M./Scholz, S. (Hg.): Dimensionen der Kategorie Geschlecht: Der Fall Männlichkeit. Münster: Westfälisches Dampfboot, 152-168.
- Meuser, M. (2008): Ernste Spiele. Zur Konstruktion von Männlichkeit im Wettbewerb der Männer. In: Baur, N./Luedtke, J. (Hg.): Die soziale Konstruktion von Männlichkeit. Opladen: Barbara Budrich, 33-44.
- Milhoffer, P./Krettmann, U./Gluszczyński, A. (1996): Selbstwahrnehmung, Sexualwissen und Körpergefühl 9-13-jähriger Mädchen und Jungen (3.-6. Klasse). Bremen: Universität Bremen.
- Mill, J.S. (1974): Über die Freiheit. Stuttgart: Reclam. Zuerst 1859.
- Miller, W.B. (1968): Die Kultur der Unterschicht als ein Entstehungsmilieu für Bandendelinquenz. In: Sack, F./König, R. (Hg.): Kriminalsoziologie. Frankfurt a.M.: Akademische Verlagsgesellschaft, 339-359.
- Mills, M./Blossfeld, H.-P. (2005): Globalization, uncertainty and the early life course. A theoretical framework. In: Blossfeld, H.-P./Klijzing, E./Mills, M./Kurz, K. (Hg.): Globalization, Uncertainty and Youth in Society. London/New York: Routledge, 1-24.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2010): Das Schulwesen in Nordrhein-Westfalen aus quantitativer Sicht 2009/10. Statistische Übersicht 371. Düsseldorf: Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen.
- Mißfelder, Phillipp (Hg.) (2006): Generation Verantwortung. Zur Zukunft von Familie und Beruf. (für den Bundesvorstand der Jungen Union Deutschlands). Berlin: Druckhaus Berlin-Mitte. Unter: [http://www.junge-union.de/media/info/pages/attachments/482290\\_Booklet\\_Generation\\_Verantwortung\\_web.pdf](http://www.junge-union.de/media/info/pages/attachments/482290_Booklet_Generation_Verantwortung_web.pdf) (25.05.2011).
- Mitterauer, M. (1986): Sozialgeschichte der Jugend. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Mollenhauer, K. (1989): Familie – Familienerziehung. In: Dieter Lenzen und Friedrich Rost (Hg.): Pädagogische Grundbegriffe. Reinbek: Rowohlt, 603-613.
- Möller, K. (2001): Coole Hauer und brave Engelein. Opladen: Leske + Budrich.

- Möller, R./Sander, U./Schäfer, A./Villányi, D./Witte, M.D. (2009): Motive Structures and Violence among Young Globalization Critics: A Statistical Typology of the Motives for Protests at the 2007 G8 Summit. In: *International Journal of Conflict and Violence*, (1), 124-142.
- Moore, B. (1987): Ungerechtigkeit. Die sozialen Ursachen von Unterordnung und Widerstand. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Mössle, Th./Kleimann, M./Rehbein, F. (2007): Bildschirmmedien im Alltag von Kindern und Jugendlichen. Baden-Baden: Nomos.
- Mückenberger, U. (1985): Die Krise des Normalarbeitsverhältnisses. Hat das Arbeitsrecht noch Zukunft? In: *Zeitschrift für Sozialreform*, 31, 415-434 und 457-475.
- Müller, W. (1989): Jugendbewegung. In: Lenzen, D. (Hg.): *Pädagogische Grundbegriffe*, Bd. 2. Reinbek: Rowohlt, 808-813.
- Müller, W./Gangl, M./Scherer, S. (2002): Übergangsstrukturen zwischen Bildung und Beschäftigung. In: Wingens, M./Sackmann, R. (Hg.): *Bildung und Beruf. Ausbildung und berufsstruktureller Wandel in der Wissensgesellschaft*. Weinheim: Juventa, 39-64.
- Müller, W./Steinmann, S./Ell, R. (1998): Education and Labour-Market Entry in Germany. In: Shavit, Y./Müller, W. (Hg.): *From school to work. A comparative Study of Educational Qualifications and Occupational Destinations*. Oxford: Clarendon Press, 143-188.
- Münch, R. (1995): *Dynamik der Kommunikationsgesellschaft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Münchmeier, R. (2004): Jugend – Werte, Mentalitäten und Orientierungen im Lichte der neueren Jugendforschung. In: *Deutsche Jugend*, 52 (9), 371-380.

## N

- n24.de, 02.04.2009: „Null-Toleranz-Strategie“: Polizei warnt vor Krawallen beim NATO-Gipfel. Unter: [http://www.n24.de/news/newsitem\\_4948753.html](http://www.n24.de/news/newsitem_4948753.html). (03.08.2010).
- Naplava, Th. (2010): Jugendliche Intensiv- und Mehrfachtäter. In: Dollinger, B./Schmid-Semisch, H. (Hg.): *Handbuch Jugendkriminalität: Kriminologie und Sozialpädagogik im Dialog*. Wiesbaden: VS, 293-306.
- Nave-Herz, R. (2006): *Ehe- und Familiensoziologie. Eine Einführung in Geschichte, theoretische Ansätze und empirische Befunde*. Weinheim/München: Juventa.
- Neckel, S. (2008): *Flucht nach vorn. Die Erfolgskultur der Marktgesellschaft*. Frankfurt a.M./New York: Campus.
- Negt, O. (1980): Die verlorenen Söhne kehren nicht mehr zurück. In: *Psychologie heute*, 7 (2), 34-36.
- Neidhardt, F. (1986): Gewalt. Soziale Bedeutung und sozialwissenschaftliche Bestimmung des Begriffs, in: Volker Krey (Hg.): *Probleme der Nötigung mit Gewalt (Was ist Gewalt?)*. Wiesbaden: Bundeskriminalamt, 109-147.
- Neidhardt, F. (1997): Gewalt, Gewaltdiskussion, Gewaltforschung. In: *Bielefelder Universitätsgespräche und Vorträge* 7, 19-28.
- Neubauer, G. (1990): *Jugendphase und Sexualität. Eine empirische Überprüfung eines sozialisationstheoretischen Modells*. Stuttgart: Enke.
- Neubauer, G. (1994): AIDS-Ängste bei Studierenden. In: Heckmann, W./Koch, M.A. (Hg.): *Sexualverhalten in Zeiten von AIDS*. Berlin: edition sigma, 99-105.
- Neubauer, G. (1999): Die 10-13jährigen und ihre mediale Aufklärung. In: Fromme, J./Kommer, S./Mansel, J. (Hg.): *Selbstsozialisation, Kinderkultur und Mediennutzung*. Opladen: Leske + Budrich, 316-326.
- Neubauer, G./Emmerich, I./Starke, K./Weller, K. (1992): Trauscheinehe Ost oder „wilde“ Ehe West? Lebenslaufplanung, Partnerschaft und Sexualität von Studie-

- renden. In: Neubauer, G./Melzer, W./Hurrelmann, K. (Hg.): Jugend im deutsch-deutschen Vergleich. Neuwied: Luchterhand, 141-177.
- Neumann-Braun, K. (2000): Publikumsforschung – im Spannungsfeld von Quotenmessung und handlungstheoretisch orientierter Rezeptionsforschung. In: Neumann-Braun, K./Müller-Doohm, S. (Hg.): Medien- und Kommunikationssoziologie. Eine Einführung in zentrale Begriffe und Theorien. Weinheim/München: Juventa, 181-204.
- Neumann-Braun, K./Schneider, S. (1993): Biographische Dimensionen in der Medienaneignung. In: Holly, W./Püschel, Ü. (Hg.): Medienrezeption als Aneignung. Methoden und Perspektiven qualitativer Medienforschung. Opladen: Westdeutscher Verlag, 193-210.
- Niekrenz, Yvonne/Junge, M. (2011): Jugendprotest als situative Vergemeinschaftung. In: Schäfer, A./Witte, M.D./Sander, U. (Hg.): Kulturen jugendlichen Aufbegehrens. Jugendprotest und soziale Ungleichheit. Weinheim: Juventa (i.E.).
- Niesyto, Horst (2010): Bildungsprozesse unter den Bedingungen medialer Beschleunigung. In: merz – medien + erziehung, 54 (3), 54-59.
- Nohl, H. (1927): Jugendwohlfahrt. Sozialpädagogische Vorträge. Leipzig: Quelle & Meyer.
- Nohl, H. (1963): Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. Frankfurt a.M.: Schulte-Bulmke. 6. Aufl.
- Nollmann, G./Strasser, H. (2002): Individualisierung als Deutungsmuster sozialer Ungleichheit. Zum Problem des Sinnverstehens in der Ungleichheitsforschung. In: Österreichische Zeitschrift für Soziologie, 2, 1-37.
- Nussbaum, M.C. (1997): Cultivating Humanity. A Classical Defense of Reform in Liberal Education. Cambridge: Harvard University Press.
- Nussbaum, M.C. (1999): Gerechtigkeit oder das gute Leben. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Nussbaum, M.C. (2006): Frontiers of Justice. Cambridge: Harvard University Press.

## O

- Oelkers, N./Ziegler, H. (2009): Punitivität, Verantwortung und Soziale Arbeit. In: Zeitschrift für Jugendkriminalrecht und Jugendhilfe, 20 (1), 38-44.
- Oevermann, U. (1979): Sozialisationstheorie. Ansätze zu einer soziologischen Sozialisationstheorie und ihre Konsequenzen für die allgemeine soziologische Analyse. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderband 21, 143-168.
- Oevermann, U. (2009): Die Problematik der Strukturlogik des Arbeitsbündnisses und der Dynamik von Übertragung und Gegenübertragung in einer professionalisierten Praxis von Sozialarbeit. In: Becker-Lenz, R. (Hg.): Professionalität in der Sozialen Arbeit. Wiesbaden: VS.
- Offe, C. (1983): Arbeit als soziologische Schlüsselkategorie. In: Matthes, J. (Hg.): Krise der Arbeitsgesellschaft? Verhandlungen des 21. Deutschen Soziologentages in Bamberg 1982. Frankfurt a.M.: Campus, 38-65.
- Ohder, C./Huck, L. (2007): „Intensivtäter“ in Berlin. Hintergründe und Folgen vielfacher strafrechtlicher Auffälligkeit. In: Berliner Forum Gewaltprävention, BFG Nr. 33, H. 8, 5-75. Unter: [http://www.berlin.de/imperia/md/content/lb-lkbgg/bfg/nummer33/04\\_ohder\\_huck.pdf?start=\(03.08.2010\)](http://www.berlin.de/imperia/md/content/lb-lkbgg/bfg/nummer33/04_ohder_huck.pdf?start=(03.08.2010)).
- Olk, T. (1985): Jugend und gesellschaftliche Differenzierung – Zur Entstrukturierung der Jugendphase. In: Heid, H./Klafki, W. (Hg.): Arbeit – Bildung – Arbeitslosigkeit. Beiträge zum 9. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, 19. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim: Beltz, 290-301.

- Olk, T./Strikker, F. (1990): Jugend und Arbeit. Individualisierungs- und Flexibilisierungstendenzen in der Statuspassage Schule/Arbeitswelt. In: Heitmeyer, W./Olk, T. (Hg.): Individualisierung von Jugend. Gesellschaftliche Prozesse, subjektive Verarbeitungsformen, jugendpolitische Konsequenzen. Weinheim/München: Juventa, 159-193.
- Olk, Th. (1985): Jugend und gesellschaftliche Differenzierung – Zur Entstrukturierung der Jugendphase. In: Heid, H./Klafki, W. (Hg.): Arbeit-Bildung-Arbeitsplatz. 19. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim/Basel, 290-301.
- Olk, Th. (2009): Transformationen im deutschen Sozialstaatsmodell. Der „Sozialinvestitionsstaat“ und seine Auswirkungen auf die Soziale Arbeit. In: Kessl, F./Otto, H.-U. (Hg.): Soziale Arbeit ohne Wohlfahrtsstaat? Zeitdiagnosen, Problematisierungen und Perspektiven. Weinheim/München: Juventa, 23-34.
- Olsson, T. (2007): An indispensable resource: The Internet and young civic engagement. In: Dahlgren, P. (Hg.): Young Citizens and New Media. Learning for Democratic Participation. New York/London: Routledge, 187-204.
- Opaschowski, H. (1999): Generation @. Die Medienrevolution entläßt ihre Kinder. Leben im Informationszeitalter. Hamburg/Ostfildern: Kurt Mair.
- Opaschowski, H. (2009a): Wohlstand neu denken. Wie die nächste Generation leben wird. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Opaschowski, H. (2009b): Deutschland 2030. Wie wir in Zukunft leben. 2. Aufl. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Ortmann, R. (2006): Zu den Wirkungen von Strafvollzug und sozialtherapeutischen Maßnahmen nach der experimentellen Längsschnittstudie zum Strafvollzug in Nordrhein-Westfalen. In: Obergfell-Fuchs, J./Brandenstein, M. (Hg.): Nationale und internationale Entwicklungen in der Kriminologie. Frankfurt: Verlag für Polizeiwissenschaft, 427-467.
- Ostendorf, H. (2010): Strafverschärfungen im Umgang mit Jugendkriminalität. In: Dollinger, B./Schmid-Semisch, H. (Hg.): Handbuch Jugendkriminalität: Kriminologie und Sozialpädagogik im Dialog. Wiesbaden: VS, 91-104.
- Ostner, I./Leitner, S. (2000): Von „geordneten“ zu unübersichtlichen Verhältnissen: Nachholende Modernisierung des Geschlechterarrangements in der deutschen Sozialpolitik. In: Leibfried, S./Wagschal, U. (Hg.): Der deutsche Sozialstaat. Bilanz – Reformen – Perspektiven. Frankfurt a.M.: Campus, 199-231.
- Otte, G. (2004): Sozialstrukturanalyse mit Lebensstilen. Wiesbaden: VS.
- Otto, H.U./Scherr, A./Ziegler, H. (2010): Wieviel und welche Normativität benötigt die Soziale Arbeit? Befähigungsgerechtigkeit als Maßstab sozialarbeiterischer Kritik. In: neue praxis 2: 137-163.
- Owen, D.M. (2006): The internet and youth civic engagement in the United States. In: Oates, S./Owen, D.M./Gibson R.K. (Hg.): The Internet and Politics: Citizens, Voters and Activists. London/New York: Routledge, 20-37.

## P

- Palentien, C./Harring, M. (2008): Soziale Heterogenität als Herausforderung für die Schule. In: Kiper, H./Miller, S./Palentien, C./Rohlf, C. (Hg.): Lernarrangements für heterogene Gruppen. Lernprozesse professionell gestalten. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 245-260.
- Paris, R. (2000): Schwacher Dissens. Kultureller und politischer Protest. In: Roth, R./Rucht, D. (Hg.): Jugendkulturen, Politik und Protest. Vom Widerstand zum Kommerz. Opladen: Leske + Budrich, 49-62.
- Parsons, T. (1954): Essays in Sociological Theory. New York: The Free Press.

- Paus-Hasebrink, I. (2011): Dieter Baacke: Der homo communicator als homo politicus. In M & K (Medien & Kommunikationswissenschaft), 59 (1), 75-96.
- Pekrun, R./Jerusalem, M. (1996): Leistungsbezogenes Denken und Fühlen: Eine Übersicht zur psychologischen Forschung. In: Möller, J./Köller, O. (Hg.): Emotionen, Kognitionen und Schulleistung. Weinheim: Beltz, 3-21.
- Pekrun, R./Schiefele, U. (1996): Emotions- und motivationspsychologische Bedingungen der Lernleistung. In: Weinert, F.E. (Hg.): Psychologie des Lernens und der Instruktion. Göttingen u.a.: Hogrefe, 153-179.
- Perlot, F. (2008): Deliberative Demokratie und Internetforen – Nur eine virtuelle Diskussion? Baden-Baden: Nomos.
- Pettenkofer, A. (2006): Die Euphorie des Protests. Starke Emotionen in sozialen Bewegungen. In: Schützeichel, R. (Hg.): Emotionen und Sozialtheorie. Frankfurt a.M., 256-289.
- Pfaff, N. (2009): Informelles Lernen in der Peergroup – Kinder und Jugendkultur als Bildungsraum. [online] URL: [http://www.informelles-lernen.de/fileadmin/dateien/Texte/Pfaff\\_2009.pdf](http://www.informelles-lernen.de/fileadmin/dateien/Texte/Pfaff_2009.pdf) [Stand 17.06.2010].
- Pfeiffer, Ch./Wetzels, P. (2006): Kriminalitätsentwicklung und Kriminalpolitik: Das Beispiel Jugendgewalt. In: Festschrift „Kriminalpolitik und ihre wissenschaftlichen Grundlagen“ für Prof. Dr. Hans-Dieter Schwind zum 70. Geburtstag im Sommer 2006. Heidelberg: C.F. Müller, 1095-1129.
- Picot, S./Willert, M. (2006): Jugend in einer alternden Gesellschaft – Die Qualitative Studie: Analysen und Portraits. In: Shell Deutschland Holding (Hg.): Jugend 2006 Eine pragmatische Generation unter Druck. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, 241-302.
- Pink, Th. (2007): Normativity and Reason. In: Journal of Moral Philosophy, 4, 406-431.
- Piven, F.F./Cloward, R. (1977): Regulierung der Armut. Die Politik der öffentlichen Wohlfahrt. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Plumpe, G./Kammler, C. (1980): Wissen ist Macht. Über die theoretische Arbeit Michel Foucaults. In: Philosophische Rundschau, Jg. 27, H. 3/4 185-218.
- Pollack, R. (2010): Kaum Bewegung, viel Ungleichheit. Eine Studie zu sozialem Auf- und Abstieg in Deutschland. Berlin: Heinrich-Böll-Stiftung.
- Popitz, H. (1992): Phänomene der Macht. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Popp, U. (2007): Widersprüche zwischen schulischer Sozialisation und jugendlichen Identitätskonstruktionen. In: Kahlert, H./Mansel, J. (Hg.): Bildung und Berufsorientierung. Der Einfluss von Schule und informellen Kontexten auf die berufliche Identitätsentwicklung. Weinheim/München: Juventa, 19-36.
- Prenzel, M./Artelt, C./Baumert, J./Blum, W./Hammann, M./Klieme, E./Pekrun, R. (Hg.) (2007): PISA 2006. Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie. Münster: Waxmann.
- Prenzel, M./Baumert, J./Blum, W./Lehmann, R./Leutner, D./Neubrand, M./Pekrun, R./Rolff, H.-G./Rost, J./Schiefele, U. (Hg.) (2004): PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs. Münster: Waxmann.

## Q

- Quenzel, G./Hurrelmann, K. (Hg.) (2010a): Bildungsverlierer: Neue Ungleichheiten. Wiesbaden: VS.
- Quenzel, G./Hurrelmann, K. (2010b): Bildungsverlierer: Neue soziale Ungleichheiten in der Wissensgesellschaft. In: Quenzel, G./Hurrelmann, K. (Hg.): Bildungsverlierer: Neue Ungleichheiten. Wiesbaden: VS, 11-36.



## R

- Rachels, J. (2008): Eltern, Kinder und die Moral. In: Honneth, A./Rössler, B. (Hg.): Von Person zu Person. Zur Moralität persönlicher Beziehungen. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 254-278.
- Raithelhuber, E. (2008): Von Akteuren und agency – eine sozialtheoretische Einordnung der structure/agency-Debatte. In: Homfeldt, H. G./Schröer, W./Schweppe, C. (Hg.): Vom Adressaten zum Akteur. Opladen: Barbara Budrich.
- Rauschenbach, Th. (1994): Inszenierte Solidarität: Soziale Arbeit in der Risikogesellschaft. In: Beck, U./Beck-Gernsheim, E. (Hg.): Riskante Freiheiten. Individualisierung in modernen Gesellschaften. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 89-111.
- Rauschenbach, Th./Pothmann, J./Wilk, A. (2009): Armut, Migration, Alleinerziehend. HzE in prekären Lebenslagen. In: KOMdat 1, 9-11.
- Rauschenbach, Th. 1992: Soziale Arbeit und soziales Risiko. In: Rauschenbach, Th.; Gängler, H. (Hg.): Soziale Arbeit und Erziehung in der Risikogesellschaft. Neuwied/Kriffel/Berlin: Luchterhand.
- Reiche, Reimut (1965): Die Aufnahme der Kinsey-Berichte. In: Das Argument, 7, 15-34.
- Reinberg, A. (1999): Der qualifikatorische Strukturwandel auf dem deutschen Arbeitsmarkt – Entwicklungen, Perspektiven und Bestimmungsgründe? In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 32 (1), 434-447.
- Reinberg, A./Hummel, M. (2004): Fachkräftemangel bedroht Wettbewerbsfähigkeit der deutschen Wirtschaft. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, B28, 3-10.
- Reinberg, A./Hummel, M. (2007): Qualifikationsspezifische Arbeitslosigkeit im Jahr 2005 und die Einführung der Hartz-IV-Reform. In: IAB Forschungsbericht Nr. 9, 1-45.
- Reinders, H. (2006): Jugendtypen zwischen Bildung und Freizeit. Theoretische Präzisierung und empirische Prüfung einer differenziellen Theorie der Adoleszenz. Münster: Waxmann.
- Reinders, H. (2009): Bildung und freiwilliges Engagement im Jugendalter. Expertise für die Bertelsmann-Stiftung. Schriftenreihe Empirische Bildungsforschung, Band 10. Würzburg: Universität Würzburg. Unter: [http://www.opus-bayern.de/uni-wuerzburg/volltexte/2009/3465/pdf/Schriftenreihe\\_Empirische\\_Bildungsforschung\\_Band\\_10.pdf](http://www.opus-bayern.de/uni-wuerzburg/volltexte/2009/3465/pdf/Schriftenreihe_Empirische_Bildungsforschung_Band_10.pdf). (02.08.2010).
- Reinders, H./Wild, E. (Hg.) (2003): Jugendzeit – Time Out? Zur Ausgestaltung des Jugendalters als Moratorium. Opladen: Leske + Budrich.
- Reinhardt, J.D. (2005): Medien und Identität. In: Jäckel, M. (Hg.): Mediensoziologie. Grundfragen und Forschungsfelder. Wiesbaden: VS, 33-45.
- Reiss, J. (1967): The Social Context of Premarital Sexual Permissiveness. New York et al.: Holt, Rinehart and Winston.
- Reißig, B./Gaupp, N./Hofmann-Lun, I./Lex, T. (2006): Schule – und dann? Schwierige Übergänge in die Berufsausbildung. München: DJI.
- Reuband, K.-H. (1994): Steigende Kriminalitätsfurcht – Mythos oder Wirklichkeit? In: Gewerkschaftliche Monatshefte, 45 (4), 214-220.
- Reuband, K.-H. (2010): Einstellungen der Bevölkerung gegenüber jugendlichen Straftätern. Eine empirische Analyse ihrer Erscheinungsformen und Determinanten. In: Dollinger, B./Schmid-Semisch, H. (Hg.): Handbuch Jugendkriminalität: Kriminologie und Sozialpädagogik im Dialog. Wiesbaden: VS, 507-531.
- Rheingold, H. (1993): The Virtual Community: Finding Connection in a computerized world. Boston: Addison-Wesley Longman.

- Ribeaud, D./Eisner, M. (2009): Entwicklung von Gewalterfahrungen Jugendlicher im Kanton Zürich. Oberentfelden: Sauerländer Verlag.
- Rifkin, J. (2005): Das Ende der Arbeit und ihrer Zukunft. Frankfurt a.M.: Fischer.
- Riklin, F. (2003): Jugendliche, die uns Angst machen: was bringt das Jugendstrafrecht? Luzern: Caritas.
- Rink, D. (2002): Beunruhigende Normalisierung. Zum Wandel von Jugendkulturen in Deutschland. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, B5/2002, 3-6.
- Robertson, R. (1990): Mapping the Global Condition: Globalization as the Central Concept. In: *Theory, Culture & Society* 7: S. 15-30.
- Robertson, R. (1992): Globality, Global Culture, and Images of World Order. In: Haferkamp, Hans/Smelser, Neil J. (Hg.): *Social Change and Modernity*. Berkeley: University of California Press, 396-412.
- Robeyns, I. (2005): The Capability Approach: A Theoretical Survey *Journal of Human Development*, 6 (1), 93-111.
- Roemer J. (1995): Equality and responsibility. In: *Boston Review*, 20 (3), 3-16.
- Rolff, H.-G./Bauer, K.-O./Klemm, K./Pfeiffer, H. (1994): *Jahrbuch der Schulentwicklung*. Band 9. Weinheim: Juventa.
- Roth, K. (2003): *Genealogie des Staates: Prämissen des neuzeitlichen Politikdenkens*. Berlin: Duncker & Humblot.
- Roth, L. (1983): *Die Erfindung des Jugendlichen*. Weinheim: Juventa.
- Roth, R. (2002): Globalisierungsprozesse und Jugendkulturen. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte* B5/2002, 20-28.
- Rousseau, J.-J. (1762/1969): *Émile Ou De L'Éducation*. Textes établis par Charles Wirz présenté et annotés par Pierre Burgelin. *Rousseau Oeuvres complètes*, Tome IV, 239-877. Paris: Gallimard.
- Rousseau, J.-J. (1780/1969): *Émile et Sophie, ou Les Solitaires*. Textes établis par Charles Wirz présenté et annotés par Pierre Burgelin. *Rousseau Oeuvres complètes*, Tome IV, 879-924. Paris: Gallimard.
- Rudolph, H. (2000): Arbeitsmarktpolitik. Befristete Arbeitsverträge sind bald neu zu regeln. IAB Kurzbericht 12. Nürnberg: IAB.
- Ruppenthal, S./Lück, D. (2009): Jeder fünfte Erwerbstätige ist aus beruflichen Gründen mobil. In: *ISI*, 42, 1-5.

## S

- Samuel, A.W. (2004): *Hactivism and the Future of Political Participation*. Dissertation, Harvard University Cambridge USA. URL: <http://www.alexandrasamuel.com/dissertation/pdfs/Samuel-Hactivism-entire.pdf> (23.07.2010).
- Sauer, D. (2007): Die Zukunft der Arbeitsgesellschaft. Soziologische Deutung in zeitdiagnostischer Perspektive. In: *Vierteljahreshefte für Zeitgeschichte*, 55, 309-328.
- Savage, J. (2007): *Teenage. The Creation of Youth 1875-1945*. London: Pimlico.
- Sayer, A. (2005): *The Moral Significance of Class*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schaefer, D./Mansel, J./Heitmeyer, W. (2002): Rechtspopulistisches Potential. Die „saubere Mitte“ als Problem. In: Heitmeyer, W. (Hg.): *Deutsche Zustände*, Folge 1. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 123-144.
- Schäfer, A./Witte, M.D. (2007): Globaler Jugendprotest. In: Villányi, D./Witte, M.D./Sander, U. (Hg.): *Globale Jugend und Jugendkulturen. Aufwachsen im Zeitalter der Globalisierung*. Weinheim: Juventa.



- L 280 Literatur
- S Scheerer, S. (2001): Verstehen und Erklären von Gewalt – ein Versprechen der Moderne. In: Albrecht, G./Backes, O./Kühnel, W. (Hg.): *Gewaltkriminalität zwischen Mythos und Realität*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 147-164.
- S Scheller, P./Spangenberg, H./Willich, J. (2007): Veränderungen von Ausbildungs- und Tätigkeitsmotiven Jugendlicher zwischen 1980 und 2002. In: Kahlert, H./Mansel, J. (Hg.): *Bildung und Berufsorientierung. Der Einfluss von Schule und informellen Kontexten auf die berufliche Identitätsentwicklung*. Weinheim/München: Juventa, 119-142.
- S Schelsky, H. (1956): Soziologische Bemerkungen zur Rolle der Schule in unserer Gesellschaftsverfassung. In: Schelsky, H. (Hg.): *Schule und Erziehung in der industriellen Gesellschaft*. Würzburg: Werkbund, 9-50.
- S Schelsky, H. (1957): Verdunkelung oder Aufklärung in der Soziologie der Sexualität. In: *Psyche* 8, 837-855.
- S Schelsky, H. (1958): *Die skeptische Generation. Eine Soziologie der deutschen Jugend*. 2. Aufl. Düsseldorf: Eugen Diederichs.
- S Schelsky, H. (1975): *Die skeptische Generation. Eine Soziologie der deutschen Jugend*. Frankfurt a.M.: Ullstein.
- S Scherr, A. (2002): Subjektbildung in Anerkennungsverhältnissen. Über „soziale Subjektivität“ und „gegenseitige Anerkennung“ als pädagogische Grundbegriffe. In: Hafenecker, B./Henkenborg, P./Scherr, A. (Hg.): *Pädagogik der Anerkennung. Grundlagen, Konzepte, Praxisfelder*. Schwalbach/Tanus: Wochenschau, 26-44.
- S Scherr, A. (2010): Jugendkriminalität – eine Folge sozialer Armut und sozialer Benachteiligung? In: Dollinger, B./Schmid-Semisch, H. (Hg.): *Handbuch Jugendkriminalität: Kriminologie und Sozialpädagogik im Dialog*. Wiesbaden: VS, 203-212.
- S Scheuch, E.K. (1991): Schwierigkeiten der Soziologie mit dem Prozess der Modernität. In: Zapf, W. (Hg.): *Die Modernisierung moderner Gesellschaften. Verhandlungen des 25. Deutschen Soziologentags in Frankfurt a.M. 1990*. Frankfurt a.M.: Campus, 109-139.
- S Schittenhelm, K. (2005): *Soziale Lagen im Übergang: junge Migrantinnen und Einheimische zwischen Schule und Berufsausbildung*. Wiesbaden: VS.
- S Schlottke, P.F./Wetzel, H. (1980): *Psychologische Behandlung von Kindern und Jugendlichen*. München: Urban und Schwarzenberg.
- S Schmid, M.G. (1996): *Wohlfahrtsstaaten im Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich.
- Schmidt, G./Gaenslen-Jordan, Ch. (1993): *Jugendsexualität. Sozialer Wandel, Gruppenunterschiede, Konfliktfelder*. Stuttgart: Enke.
- S Schmidt, J.-H./Paus-Hasebrink, I./Hasebrink, U. (Hg.) (2009): *Heranwachsen mit dem Social Web. Zur Rolle von Web 2.0-Angeboten im Alltag von Jugendlichen und jungen Erwachsenen*. Berlin: Vistas.
- S Schmid-Tannwald, I./Urdze, A. (1983): *Sexualität und Kontrazeption aus der Sicht der Jugendlichen und ihrer Eltern*. Stuttgart: Kohlhammer.
- S Schmid-Semisch, H. (2002): *Kriminalität als Risiko. Schadenmanagement zwischen Strafrecht und Versicherung*. München: Gerling Akademie.
- S Schmincke, I. (2009): *Gefährliche Körper an gefährlichen Orten*. Bielefeld: transcript.
- S Schömann, K./Rogowski, R./Kruppe, Th. (1998): *Labour Market Efficiency in the European Union. Employment Protection and Fixed-Term Contracts*. London/New York: Routledge.
- S Schubarth, W. (1999): „Jugendprobleme“ machen Karriere. Zum Verhältnis von Medienöffentlichkeit, Politik, Wissenschaft und Praxis am Beispiel der Gewaltdebatte. In: Timmermann, H./Wessela, E. (Hg.): *Jugendforschung in Deutschland. Eine Zwischenbilanz*. Opladen: Leske + Budrich, 81-94.

- Schuchart, C. (2006): Die Bedeutung der Entkopplung von Schulart und Schulabschluss für die Schullaufbahn aus Elternsicht. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 26, 403-419.
- Schuchart, C. (2007): Schulabschluss und Ausbildungsberuf. Zur Bedeutung der schulartbezogenen Bildungsbiografie. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10 (3), 381-398.
- Schuchart, C. (2009): Warum interessieren sich Hauptschülerinnen und Hauptschüler für einen Realschulabschluss? Eine Analyse individueller Überzeugungen unter besonderer Beachtung geschlechtsspezifischer Differenzen. In: Baumert, J./Trautwein, U./Maaz, K. (Hg.): *Bildungsentscheidungen in differenzierten Bildungssystemen. Sonderheft 10 der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 373-397.
- Schuchart, C./Maaz, K. (2007): Bildungsverhalten in institutionellen Kontexten: Schulbesuch und elterliche Bildungsaspiration am Ende der Sekundarstufe I. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 59, 640-666.
- Schüler-Springorum, H. (1991): *Kriminalpolitik für Menschen*. München: C.H. Beck.
- Schulmeister, R. (2008): Gibt es eine „Generation Net“? Hamburg. Unter: [http://www.zhw.uni-hamburg.de/uploads/schulmeister-net-generation\\_v2.pdf](http://www.zhw.uni-hamburg.de/uploads/schulmeister-net-generation_v2.pdf). (25.05.2011).
- Schulz, F./Blossfeld, H.-P. (2006): Wie verändert sich die häusliche Arbeitsteilung im Eheverlauf? Eine Längsschnittstudie der ersten 14 Ehejahre in Westdeutschland. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 58, 23-49.
- Schumann, K.F. (2010): Jugenddelinquenz im Lebensverlauf. In: Dollinger, B./Schmid-Semisch, H. (Hg.): *Handbuch Jugendkriminalität: Kriminologie und Sozialpädagogik im Dialog*. Wiesbaden: VS, 243-257.
- Schumann, K.F./Berlitz, C./Guth, H.-W./Kaulitzli, R. (1987): *Jugendkriminalität und die Grenzen der Kriminalprävention*. Neuwied: Luchterhand.
- Schumann, M. (1999): Das Lohnarbeiterbewusstsein des „Arbeitskraftunternehmers“. In: *SOFI-Mitteilungen*, H. 27, 59-64.
- Schümer, G. (2001): Institutionelle Bedingungen schulischen Lernens im internationalen Vergleich. In: Baumert, J. (Hg.): *Pisa 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich, 411-427.
- Schütz, A. (1971): Das Wählen zwischen Handlungsentwürfen. In: Schütz, A. (Hg.): *Gesammelte Aufsätze. Band I. Das Problem der sozialen Wirklichkeit. Mit einer Einführung von Aron Gurwitsch und einem Vorwort von H.L. van Breda*. Den Haag: Martinus Nijhoff, 77-110.
- Schütz, A. (1974): *Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt. Eine Einleitung in die verstehende Soziologie*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp. Zuerst 1932.
- Seelmeyer U. (2008): *Das Ende der Normalisierung? Soziale Arbeit zwischen Normativität und Normalität*. Weinheim/München: Juventa.
- Seiffge-Krenke, I. (1989): Gesundheitsbezogenes Verhalten und Krankheitsbewältigung: Entwicklungspsychologische Befunde an Jugendlichen. In: *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 9 (4), 247-263.
- Sen, A. (1985): Well-being, agency and freedom: The Dewey lectures 1984. In: *Journal of Philosophy*, 82 (4), 169-221.
- Sen, A. (1992): *Inequality Re-examined*. Oxford: Oxford University Press.
- Sen, A. (2010): *Die Idee der Gerechtigkeit*. München: C.H. Beck.
- Sennett, R. (1998): *Der flexible Mensch. Die Kultur des Kapitalismus*. Berlin: Berlin Verlag.
- Shell Deutschland Holding (2006): *Jugend 2006. Lizenzausgabe*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

- Shell Deutschland Holding (Hg.) (2006): Jugend 2006. Eine pragmatische Generation unter Druck. 15. Shell Jugendstudie Frankfurt a.M.: Fischer.
- Shell Deutschland Holding (Hg.): Jugend 2010. Eine pragmatische Generation behauptet sich. 16. Shell Jugendstudie Frankfurt a.M.: Fischer.
- Sherman, L./Gottfredson, D./MacKenzie, D./Eck, J./Reuter, P./Bushway, S. (1998): Preventing Crime: What Works, What Doesn't, What's Promising. Unter: <http://www.ncjrs.gov/pdffiles/171676.PDF> (02.08.2010).
- Shklar, J.N. (1997): Über Ungerechtigkeit. Erkundungen zu einem moralischen Gefühl. Frankfurt a.M.: Fischer.
- Siegler, R./DeLoache, J./Eisenberg, N. (2008): Entwicklungspsychologie im Kindes- und Jugendalter. Deutsche Ausgabe, hg. v. Sabine Pauen. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.
- Sigusch, Volkmar (2003): Über das Sexualleben der Jugend. In: ProFamiliaMagazin, H. 6, 6.
- Sigusch, Volkmar/Schmidt, G. (1973): Jugendsexualität. Stuttgart: Enke.
- Silbereisen, R.K./Zinnecker, J. (1999) (Hg.): Entwicklung im sozialen Wandel: Weinheim: PVU Beltz.
- Simmel, G. (1908): Soziologie. Untersuchungen über die Formen der Vergesellschaftung. Berlin: Duncker & Humblot.
- Simmel, G. (1992): Soziologie. Untersuchung über die Formen der Vergesellschaftung. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Sitzer, P. (2009): Jugendliche Gewalttäter. Eine empirische Untersuchung zum Zusammenhang von Anerkennung, Missachtung und Gewalt. Weinheim/München: Juventa.
- Sitzer, P. (2010): Entwicklungspfade der Gewalttätigkeit männlicher Jugendlicher aus anerkennungstheoretischer Perspektive. Soziale Passagen, 2 (2), 183-196.
- Sitzer, P./Wiezorek, Ch. (2005): Anerkennung. In: Heitmeyer, W./Imbusch, P. (Hg.): Integrationspotenziale moderner Gesellschaften. Wiesbaden: VS, 101-132.
- Skiba, R. (2010): Is Zero Tolerance Effective? The U.Experience with School Violence. Vortrag auf der Tagung „États Généraux de la Sécurité à l'École“ in Paris, 08. April 2010. Ms.
- Solga, H./Wagner, S. (2007): Die Zurückgelassenen – die soziale Verarmung der Lernumwelt von Hauptschülerinnen und Hauptschülern. In: Becker, R./Lauterbach, W. (Hg.): Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. 2. Aufl. Wiesbaden: VS, 187-215.
- Sontag, S. (2003): Das Leiden anderer betrachten. Frankfurt a.M.: Fischer.
- SPIEGEL Online 14.10.2009: Null Toleranz gegenüber Sechsjährigem: Schlacht ums böse Campingbesteck. Unter: [www.spiegel.de/schulspiegel/ausland/0,1518,655018,00.html](http://www.spiegel.de/schulspiegel/ausland/0,1518,655018,00.html) (03.08.2010).
- SPIEGEL Online 26.04.2011: U-Bahn-Überfall: Union verlangt Warnschussarrest für Gewalttäter. Unter: <http://www.spiegel.de/panorama/justiz/0,1518,758970,00.html> (25.05.2011).
- Spindler, S. (2007): Im Netz hegemonialer Männlichkeit: Männlichkeitskonstruktionen junger Migranten. In: Bereswill, M./Meuser, M./Scholz, S. (Hg.): Dimensionen der Kategorie Geschlecht: Der Fall Männlichkeit. Münster: Westfälisches Dampfboot, 119-135.
- Stadt Frankfurt a.M (2007): Kriminalitätsfurcht und Unsicherheitsräume in der Stadt. Ergebnisse der Frankfurter Bürgerbefragung vom Dezember 2006. Frankfurt Statistik Aktuell, 9/2007, 1-2.
- Stamm, M./Viehhauser, M. (2009): Frühkindliche Bildung und soziale Ungleichheit. Analysen und Perspektiven zum chancenungleichenden Charakter frühkindlicher

- Bildungsangebote. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und der Sozialisation, 29 (4), 403-418.
- Standing, G. (1989): Global Feminization through Flexible Labor. In: World Development 17, 1077-1095.
- Standing, G. (1997): Globalization, labor flexibility and insecurity: The era of market regulation. In: European Journal of Industrial Relations 3, 7-37.
- Statistisches Bundesamt (2008): Datenreport 2008. Ein Sozialbericht für die Bundesrepublik Deutschland. Bonn.
- Statistisches Bundesamt (2010): Mikrozensus. Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Beruf, Ausbildung und Arbeitsbedingungen der Erwerbstätigen Deutschland 2009. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.
- Stauber, B./Walther, A. (2011): Übergänge in den Beruf. In: Otto, H.-U./Thiersch, H. (Hg.): Handbuch Soziale Arbeit, 4., völlig neu bearbeitete Auflage. München: Ernst Reinhardt, 1703-1715.
- Stecher, L. (1998): Schulhabitus und soziales Kapital in der Familie. In: Zinnecker, J./Silbereisen, R.K.: Kindheit in Deutschland. Aktueller Survey über Kinder und ihre Eltern. Weinheim/München: Juventa, 267-289.
- Steffen, W. (1995): Polizeilich registrierte Gewalt Jugendlicher in Bayern. In: Lamnek, S. (Hg.): Jugend und Gewalt. Devianz und Kriminalität in Ost und West. Opladen: Leske + Budrich, 277-290.
- Steffen, W. (2001): Ausländerkriminalität zwischen Mythos und Realität. In: Albrecht, G./Backes, O./Kühnel, W. (Hg.): Gewaltkriminalität zwischen Mythos und Realität. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 282-300.
- Steffen, W. (2007): Jugendkriminalität und ihre Verhinderung zwischen Wahrnehmung und empirischen Befunden. Gutachten zum 12. Deutschen Präventionstag am 18. und 19. Juni 2007 in Wiesbaden. (unter: <http://www.praeventions-tag.de/html/GetDokumentation.cms?XID=227>).
- Stehr, N. (2001): Wissen und Wirtschaften. Die gesellschaftlichen Grundlagen der modernen Ökonomie. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Steinberg, L. (2000): Youth Violence: Do Parents and Families Make a Difference? In: National Institute of Justice Journal, April 2000, 31-38.
- Steinert, H. (2001): Kulturindustrie und die Zivilisierung der Gewalt. In: Albrecht, G./Backes, O./Kühnel, W. (Hg.): Gewaltkriminalität zwischen Mythos und Realität. Frankfurt a.M.: Suhrkamp 101-122.
- Stevenson, W./Greenberg, D. (2000): Agency and social networks: Strategies of action in a social structure of position, opposition, and opportunity. In: Administrative Science Quarterly, 45, 651-678.
- Stiftung SPI in Kooperation mit dem Deutschen Jugendinstitut München DJI (Hg.) (2002): „und raus bist Du ...?“ KuQ-Kompetenz und Qualifikation für junge Menschen in sozialen Brennpunkten. Berlin/München: Stiftung SPI.
- Streeck (1987):.
- Süss, D. (2004): Mediensozialisation von Heranwachsenden. Dimensionen – Konstanten – Wandel. Wiesbaden: VS.
- Sutterlüty, F. (2002): Gewaltkarrieren. Jugendliche im Kreislauf von Gewalt und Missachtung. Frankfurt a.M./New York: Campus.
- Sutterlüty, F. (2004): Was ist eine „Gewaltkarriere“? Zeitschrift für Soziologie, 33 (4), 266-284.
- Sykes, G.M./Matza, D. (1968): Techniken der Neutralisierung. Eine Theorie der Delinquenz. In: Sack, F./König, R. (Hg.): Kriminalsoziologie. Frankfurt a.M.: Akademische Verlagsgesellschaft, 360-371.

Szydlík, M. (1997): Zur Qualität von Filiationsbeziehungen – Ein Vergleich von Ostdeutschen und Westdeutschen. In: Becker, R. (Hg.): Generationen und sozialer Wandel. Generationsdynamik, Generationenbeziehungen und Differenzierung von Generationen. Opladen: Leske + Budrich, 157-175.

## T

- Tamke, F. (2008): Jugenden, soziale Ungleichheiten und Werte. Theoretische Zusammenführung und empirische Überprüfung. Wiesbaden: VS.
- Taylor, Ch. (1994): Die Quellen des Selbst. Die Entstehung der neuzeitlichen Identität. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Taylor, Ch. (1995): *Philosophical Arguments*. Cambridge: Harvard University Press.
- Taylor, Ch. (1997): Die Politik der Anerkennung. In: Gutmann, A. (Hg.): Multikulturalismus und die Politik der Anerkennung. Frankfurt a.M.: Fischer, 13-78.
- Tenbruck, F.H. (1962): Jugend und Gesellschaft. Soziologische Perspektiven. Freiburg: Rombach.
- Terpe, S. (2009): Ungerechtigkeit und Duldung. Die Deutung sozialer Ungleichheit und das Ausbleiben von Protest. Konstanz: UVK.
- Therborn, G. (2001): Globalization and Inequality. Issues of Conceptualization and Explanation. In: Soziale Welt, 52, 449-476.
- Theunert, H./Wagner, U. (Hg.) (2006): Neue Wege durch die konvergente Medienwelt. Studie im Auftrag der Bayerischen Landeszentrale für neue Medien (BLM). München: Reinhard Fischer.
- Thomas, T./Krotz, F. (2008): Medienkultur und Soziales Handeln. Begriffsarbeiten zur Theorieentwicklung. In: Thomas, T. (Hg.): Medienkultur und soziales Handeln. Wiesbaden: VS, 17-42.
- Tillmann, A. (2008): Identitätsspielraum Internet. Lernprozesse und Selbstbildungspraktiken von Mädchen und jungen Frauen in der virtuellen Welt. Weinheim: Juventa.
- Tillmann, K.-J. (2001): Sozialisationstheorien. Eine Einführung in den Zusammenhang von Gesellschaft, Institution und Subjektwerdung. Reinbek: Rowohlt.
- Tillmann, K.-J. (2006): Sozialisationstheorien. Eine Einführung in den Zusammenhang von Gesellschaft, Institution und Subjektwerdung. Reinbek: Rowohlt.
- Tillmann, K.-J./Holler-Nowitzki, B./Holtappels, H.G./Meier, U./Popp, U. (1999): Schülergewalt als Schulproblem. Verursachende Bedingungen, Erscheinungsformen und pädagogische Handlungskonsequenzen. Weinheim/München: Juventa Verlag.
- Tillmann, K.-J./Meier, U. (2001): Schule, Familie und Freunde. Erfahrungen von Schülerinnen und Schülern in Deutschland. In: Baumert, J. (Hg.): Pisa 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im Vergleich. Opladen: Leske + Budrich, 468-509.
- Tönnies, F. (1887): Gemeinschaft und Gesellschaft. Grundbegriffe der reinen Soziologie. Leipzig.
- Treumann, K.P./Meister, D.M./Sander, U./Burkatzki, E./Hagedorn, J./Kämmerer, M./Strotmann, M./Wegener, C. (2007): Medienhandeln Jugendlicher. Mediennutzung und Medienkompetenz. Bielefelder Medienkompetenzmodell. Wiesbaden: VS.
- Trotha, T. v. (1982): Zur Entstehung von Jugend. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 34, 254-277.
- Tully, C. (Hg.) (2009): Multilokalität und Vernetzung. Beiträge zur technikbasierten Gestaltung jugendlicher Sozialräume. Weinheim/München: Juventa.

## U

- Ulich, K. (1991): Schulische Sozialisation. In: Hurrelmann, K./Ulich, D. (Hg.): Neues Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim/Basel: Beltz, 376-396.
- Ulrich, J.G. (2008): Jugendliche im Übergangssystem – eine Bestandsaufnahme. In: Institut für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (Hg.): Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Hamburg: Universität Hamburg.
- Uslaner, E.M. (2004): Trust, Civic Engagement, and the Internet. In: Political Communication, 21, 232-242.

## V

- van der Gaag, M./Snijders, T. (2004): Proposals for the measurement of individual social capital. In: Flap, H./Völker, B. (Hg.): Creation and Returns of Social Capital. London: Routledge, 199-218.
- Vester, M. (2006): Soziale Milieus und Gesellschaftspolitik. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, H. 44-45, 10-17.
- Vester, M. (2008): Klasse an sich/für sich. In: Haug, W.F./Haug, F./Jehle, P. (Hg.): Historisch-kritisches Wörterbuch des Marxismus. Bd. 7/1. Hamburg: Argument, 736-775.
- Vester, M. (2010): Ulrich Beck und die zwei Marxismen: Ende oder Wandel der Klassengesellschaft. In: Berger, P./Hitzler, R. (Hg.): Individualisierungen. Ein Vierteljahrhundert „jenseits von Stand und Klasse“? Wiesbaden: VS, 29-50.
- Vobruba, G. (1991): Jenseits der sozialen Fragen. Modernisierung und Transformation von Gesellschaftssystemen. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Vobruba, G. (1995): Arbeit und Einkommen nach der Vollbeschäftigung. In: Leviathan, 23, 154-164.
- Vobruba, G. (2003): Freiheit: Autonomiegewinne der Leute im Wohlfahrtsstaat. In: Lessenich, St. (Hg.): Wohlfahrtsstaatliche Grundbegriffe. Historische und aktuelle Diskurse. Frankfurt a.M./New York: Campus, 137-156.
- Vollbrecht, R. (2007): Der sozialökologische Ansatz der Mediensozialisation. In: Hoffmann, D./Mikos, L. (Hg.): Mediensozialisationstheorien. Neue Modelle und Ansätze in der Diskussion. Wiesbaden: VS, 93-108.
- Voß, G./Pongratz, H.J. (1998): Der Arbeitskraftunternehmer. Eine neue Grundform der Ware Arbeitskraft. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 50, H. 1, 131-158.

## W

- Wacquant, L. (2004): Roter Gürtel, schwarzer Gürtel: Rassentrennung, Klassenungleichheit und der Staat in der französischen Peripherie und im amerikanischen Ghetto. In: Häußermann, H./Kronauer, M./Siebel, W. (Hg.): An den Rändern der Städte. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 148-200.
- Wagner, G. (2004): Anerkennung und Individualisierung. Konstanz: UVK.
- Wagner, M./Dunhake, J./Weiß, B. (2004): Schulverweigerung. Empirische Analysen zum abweichenden Verhalten von Schülern. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 56 (3), 457-489.
- Walker, M. (2008): The capability approach as a framework for reimagining education and justice. In: Otto, H.-U./Ziegler, H. (Hg.): Capabilities – Handlungsbefähigung und Verwirklichungschancen in der Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: VS, 116-130.



- Walter, M. (2003): Probleme einer kriminalpolitischen Gewalttäter-Typisierung: das Beispiel jugendlicher Intensivtäter. In: Lamnek, S./Boatcă, M. (Hg.): *Geschlecht – Gewalt – Gesellschaft*. Opladen: Leske + Budrich, 318-330.
- Waters, M. (1994): *Modern Sociological Theory*. London et al.: Sage.
- Waters, M. (2001): *Globalization*. London/New York: Routledge.
- Watts, M.W. (1997): *Xenophobia in United Germany. Generations, Modernization, and Ideology*. New York: St. Martin's Press.
- Watzlawick, P./Beavin, J.H./Jackson, D.D. (1971): *Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien*. Bern: Huber.
- Weber, Mathias (2009): Die Nutzung von Pornografie unter deutschen Jugendlichen. In: *BzGA Forum* 1/2009, 15-18.
- Weber, Max (1985). *Wirtschaft und Gesellschaft*. Tübingen: Mohr. Zuerst 1920.
- WELT ONLINE, 25.04.2011: Warnschussarrest soll jugendliche Gewalttäter zügeln. Unter: <http://www.welt.de/vermischtes/weltgeschehen/article13263309/Warnschuss-arrest-soll-jugendliche-Gewalttaeter-zuegeln.html> (25.05.2011).
- Wetterer, A. (2004): Konstruktion von Geschlecht: Reproduktion der Zweigeschlechtlichkeit. In: Becker, R./Kortendiek, B. (Hg.): *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung*. Wiesbaden: VS, 122-131.
- Wiesendahl, E. (2001): Keine Lust mehr auf Parteien. Zur Abwendung Jugendlicher von den Parteien. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, H. 10. S. 7-19.
- Wiezorek, C. (2005): *Schule, Biografie und Anerkennung: Eine fallbezogene Diskussion der Schule als Sozialisationsinstanz*. Wiesbaden: VS.
- Wiezorek, C. (2007): Bildungsentscheidungen und biografische Hintergründe von Hauptschülern. In: Kahlert, H./Mansel, J. (Hg.): *Bildung und Berufsorientierung. Der Einfluss von Schule und informellen Kontexten auf die berufliche Identitätsentwicklung*. Weinheim: Juventa, 101-118.
- Wild, E./Hofer, M./Pekrun, R. (2006): Psychologie des Lernens. In: Krapp, A./Weidemann, B. (Hg.): *Pädagogische Psychologie*. Weinheim/Basel: Beltz, 279-317.
- Willems, H. (1993): Gewalt und Fremdenfeindlichkeit. Anmerkungen zum gegenwärtigen Gewaltdiskurs. In: Otto, H.-U./Merten, R. (Hg.): *Rechtsradikale Gewalt im vereinigten Deutschland. Jugend im gesellschaftlichen Umbruch*. Bonn: Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung, H. 319, 88-108.
- Williams, F./Popay, J./Oakley, A. (1999): *Welfare Research: A Critical Review*. London: UCL Press.
- Willis, P.E. (1978): *Learning to Labor. How Working Class Kids Get Working Class Jobs*. Franborough: Saxon House.
- Wilmers, N./Enzmann, D./Schaefer, D./Herbers, K./Greve, W./Wetzels, P. (2002): *Jugendliche in Deutschland zur Jahrtausendwende: Gefährlich oder gefährdet?* Baden-Baden: Nomos.
- Wilson, J.Q./Kelling, G.L. (1982): Broken Windows. The police and neighborhood safety. In: *The Atlantic Monthly*, März 1982, 29-37.
- Wirth, H. (2000): *Bildung, Klassenlage und Partnerwahl. Eine empirische Analyse zum Wandel der bildungs- und klassenspezifischen Heiratsbeziehungen*. Opladen: Leske + Budrich.
- Wohlrab-Sahr, M. (1997): Individualisierung: Differenzierungsprozess und Zurechnungsmodus. In: Beck, U./Sopp, P. (Hg.): *Individualisierung und Integration: Neue Konfliktlinien und neuer Integrationsmodus?* Opladen: Leske + Budrich, 23-36.
- Wolf, C. (1996): Gleich und gleich gesellt sich. Individuelle und strukturelle Einflüsse auf die Entstehung von Freundschaften. Hamburg: Dr. Kovač.

- Wright, E. (2009): Understanding class: Towards an integrated analytical approach. In: *New Left Review*, H. 60, 101-116.
- Wüllenweber, W. (2007): Voll Porno! In: *STERN*, 14.02.2007 (<http://www.stern.de/politik/deutschland/581936.html?nv=cb>).

## Z

- Zick, A./Hövermann, A. (2010): Keine Rücksicht auf Fremde und Hilfeempfänger. Die Folgen der Krisenbedrohung für die Entsolidarisierung. In: Heitmeyer, W. (Hg.): *Deutsche Zustände*, Folge 9. Berlin, 106-119.
- Zick, A./Lobitz, R./Groß, E. (2010): Krisenbedingt Kündigung der Gleichwertigkeit. In: Heitmeyer, W. (Hg.): *Deutsche Zustände*, Folge 8. Berlin, 72-86.
- Ziegler, H./Schrödter, M./Oelkers, N. (2010): Capabilities und Grundgüter als Fundament einer sozialpädagogischen Gerechtigkeitsperspektive. In: Thole, W. (Hg.): *Grundriss Soziale Arbeit*. Wiesbaden.
- Ziegler, H./Seelmeyer, U./Otto, H.-U. (2010): „Arbeitslos mit Kindern“. Bewältigungsstrategien und institutionelle Unterstützung. Bielefeld: Universität Bielefeld.
- Zielony, T. (2010): Story/No Story. In: Schlüter, M./Waldvogel, F./Wenzel, Jan (Hg.): *Noir complex: city, story, destruction & death*. Ostfildern-Ruit: Hatje-Cantz.
- Zinnecker, J. (1985): Beziehungen zwischen jüngerer und älterer Generation im Urteil von Jugendlichen und Erwachsenen. In: Fischer, A./Fuchs, W./Zinnecker, J. (Hg.): *Jugendliche und Erwachsene 85: Generationen im Vergleich*, Band 1. Opladen: Leske + Budrich, 67-104.
- Zinnecker, J. (1991): Jugend als Bildungsmoratorium, Zur Theorie des Wandels der Jugendphase in west- und osteuropäischen Gesellschaft. In: Melzer, W./Heitmeyer, W./Liegle, L./Zinnecker, J. (Hg.): *Osteuropäische Jugend im Wandel. Ergebnisse vergleichender Jugendforschung in der Sowjetunion, Polen, Ungarn und der ehemaligen DDR*. Weinheim: Juventa.
- Zinnecker, J. (1991): Jugend als Bildungsmoratorium. Zur Theorie des Wandels der Jugendphase in west- und osteuropäischen Gesellschaften. In: Melzer, W./Heitmeyer, W./Liegle, L./Zinnecker, J. (Hg.): *Osteuropäische Jugend im Wandel. Ergebnisse vergleichender Jugendforschung in der Sowjetunion, Polen, Ungarn und der ehemaligen DDR*. Weinheim: Juventa, 9-24.
- Zinnecker, J. (2000): Kindheit und Jugend als pädagogische Moratorien. Zur Zivilisationsgeschichte der jüngeren Generation im 20. Jahrhundert. In: Benner, D./Tenorth, H.E. (Hg.): *Bildungsprozesse und Erziehungsverhältnisse im 20. Jahrhundert. Praktische Entwicklungen und Formen der Reflexion im historischen Kontext*. Weinheim: Beltz, 36-68.
- Zinnecker, J. (2006): Jugendforschung als soziales Feld und als Erfahrung von Biographie und Generation – Für Helmut Fend. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und der Sozialisation*, 26 (2), 189-205.



Schrift 7:

- 5.7 Stark, S.: Governance-Mechanismen im Praxistest. Steuerungstheoretische Kategorien am Beispiel einer Ganztagschulentwicklung in Thüringen. [Eingereicht in der Fachzeitschrift Die Deutsche Schule am 05.06. 18.]

## **Governance-Mechanismen im Praxistest. Steuerungstheoretische Kategorien am Beispiel einer Ganztagsschulentwicklung in Thüringen**

### **Zusammenfassung**

Schulentwicklungsprozesse werden häufig nur im Rahmen der Begleitforschung von administrativ initiierten Entwicklungsvorhaben in den Blick genommen. Hierbei kommen in der Regel Governance-Konzepte zur Anwendung. Im vorliegenden Text wird mit Hilfe eines solchen Governance-Konzeptes die selbstinitiierte Entwicklung einer Regelschule zu einer Ganztagsschule analysiert. Der hierbei zu beobachtende Modus der *Anpassung* dokumentiert die Potenziale aber auch die Grenzen einer solchen Entwicklung.

### **Abstract**

Reflections on processes of school development are mostly offered as concomitant research on administratively induced reform projects. These approaches usually apply concepts of governance. The present analysis employs a specific concept of governance in order to examine changes autonomously initiated by a secondary school (lower level) aiming at the establishment of an all-day-programme. The observed mode of *adjustment* illustrates the potentials and limitations of such developments.

### **Schlüsselwörter**

Schulentwicklung, Ganztagsschule, Governance

### **0. Einleitung**

Auf die Frage hin, wie Schulentwicklung erfolgt, formulierte Terhart im Jahr 2000 eine aus steuerungstheoretisch und praktischer Sicht ernüchternde, im Hinblick auf die Praxis jedoch sicher treffende These, der gemäß „unterhalb der als gemeinhin angenommenen Unbeweglichkeit des Bildungssektors gleichwohl ein deutlicher Wandlungsprozess stattgefunden hat und weiterhin stattfindet, der allerdings nicht geplant war und ist, sondern sich aus der Kombination von politischen Entscheidungen (und Nicht-Entscheidungen!) einerseits und der beachtlichen inneren Eigendynamik des Bildungssystems andererseits ergibt, die kaum zu kanalisieren, geschweige denn wirklich präzise zu steuern sind“ (2000: 123). Seither wurden Fragen der Schulentwicklung im Rahmen des ambivalenten Verhältnisses von Schulautonomie und Schulaufsicht breit und mit dem Einzug neuer Vorstellungen gelingender Steuerung in der deutschen Bildungspolitik im Zuge der ersten PISA-Veröffentlichungen

zunehmend steuerungstheoretisch reformuliert. Dies geschah insbesondere im Rückgriff auf das in anderen Disziplinen zu diesem Zeitpunkt bereits etablierte *Governance-Konzept*, indem Adaptionen für erziehungswissenschaftliche Sachverhalte vorgenommen und empirische Studien durchgeführt wurden. Mehrheitlich geschah dies mit dem Fokus auf staatlich initiierte Reformvorhaben. Die von Terhart angenommenen nicht (administrativ) geplanten Schulentwicklungsprozesse in Kombination mit administrativen Entscheidungen und vor allem „Nicht-Entscheidungen“ kamen so kaum in den Blick.

Am Fallbeispiel der Entwicklung einer Regelschule in Thüringen zu einer Schule mit ganztägigem Angebot soll in diesem Aufsatz exemplarisch deutlich gemacht werden, wie erstens abseits von geplanten Reformvorhaben Schulentwicklungsprozesse passieren und welche Steuerungsprozesse dabei zu beobachten sind. Dies geschieht in der Anwendung zweier von Lange und Schimank (2004) sowie von Mayntz und Scharpf (1995) formulierten analytischen Rahmen für Steuerungshandeln. Zweitens wird in der Anwendung der beiden analytischen Rahmen deutlich, welche Rolle Nicht-Entscheidungen als eine mögliche Form der administrativen Steuerung spielen.

## **1. Handlungsabstimmung und Verbindlichkeit als Bezugspunkte der Governance-Forschung**

Parallel zur Aufwertung von Steuerungsfragen in der Bildungspolitik wurde im Zuge der Auseinandersetzung mit den PISA-Veröffentlichungen innerhalb der Erziehungswissenschaft die Diskussion um steuerungstheoretische Fragen intensiviert (Altrichter et al. 2010). Als theoretischer Ansatz zur Erforschung von Steuerungshandeln hat sich der *Governance-Ansatz* etabliert und gefestigt. Grundlegend erfolgt hier in der Regel die Ausarbeitung und Anwendung sogenannter *Governance-Mechanismen* bzw. Unterscheidungen von Steuerungsformen oder -modi. Diese bieten den jeweiligen analytischen Rahmen, um Steuerungsprozesse sezieren und das Handeln der Akteure erklären zu können.<sup>8</sup>

Den Ausgangspunkt für die von Lange und Schimank vorgeschlagene Unterscheidung von Steuerungsformen bzw. *Governance-Mechanismen* ist die Frage, welchen „Modus wechselseitiger Handlungsabstimmung“ (ebd. S.20) die beteiligten Akteure nutzen. Grundlegend werden von den Autoren drei Möglichkeiten gesehen, die leicht modifiziert mit *Anpassung*<sup>9</sup>, *Beeinflussung* oder *Verhandlung* bezeichnet werden können:

<sup>8</sup> Eine systematische und ausführliche Darlegung und Bewertung der Unterscheidung von Steuerungsformen bietet Berkemeyer (2010, S. 146ff.).

<sup>9</sup> Lange und Schimank nutzen anstelle des Begriffs *Anpassung* den der *Beobachtung* (vgl. Lange und Schimank 2004, S. 20). Allerdings ist Begriff *Beobachtung* unscharf und in dieser Form irreführend. Die einseitige oder gegenseitige Beobachtung eines Akteurs mag eine Voraussetzung für Handlungsabstimmungen überhaupt sein;

- (1) Der grundlegende und allen weiteren vorausgehende Modus ist der der *Anpassung*. Hier erfolgt die „Handlungsabstimmung allein durch einseitige oder wechselseitige Anpassung an dem wahrgenommenen Handeln der anderen – einschließlich ihres antizipierten Handelns“ (ebd. S. 20). Anpassung ist somit als ein aktiver Prozess zu verstehen, der punktuell oder verstetigt erfolgen kann. Eine Verstetigung beinhaltet dabei zugleich „eine Steigerung wechselseitiger kognitiver Erwartungssicherheit“ (ebd.) und verweist damit auch auf einen gemeinsam geteilten Orientierungsrahmen (ebd.). Erst wenn der Modus der Anpassung scheitert, müssen andere Formen der Handlungsabstimmung bemüht werden.
- (2) Der zweite Modus ist der der Handlungsabstimmung zwischen Akteuren durch *wechselseitige Beeinflussung*. Die Notwendigkeit hierfür ergibt sich dann, wenn von einem Akteur ein Handeln abverlangt wird, was „er von sich aus nicht gewählt hätte“ (ebd. S. 21). Entsprechend finden bei diesem Modus der „gezielte Einsatz von Einflusspotentialen [...] wie Macht, Geld, Wissen, Emotionen, moralische Autorität etc.“ (ebd. S. 20f) statt, wobei immer eine Ungleichverteilung der Einflusspotentiale vorliegt. Entsprechend geht es im Modus der *wechselseitigen Beeinflussung* um den „Abgleich von Einflusspotentialen“ (ebd.: 21). Und auch dies kann *punktuell* oder *stetig* erfolgen, wobei verstetigte Beeinflussungen „[s]ozial weitaus bedeutsamer sind“ (ebd.), da sich auf einer solchen Basis „kollektive Handlungsfähigkeiten konstituieren – also ein längerfristig angelegtes handelndes Zusammenwirken“ (ebd.) etabliert.
- (3) Der dritte Modus der Handlungsabstimmung ist der des *wechselseitigen Verhandelns*. In den Augen von Lange und Schimank können nur „aus Verhandlungen zwischen Akteuren [...] abgesprochene und nicht bloß auf der jederzeitigen Präsenz und Aktualisierbarkeit von Macht beruhende Handlungsabstimmungen hervorgehen“ (ebd.). Dieser Modus basiert, produziert und reproduziert dabei eine formalisierte „Machthierarchie“ (ebd. S. 22) und beinhaltet damit ein Höchstmaß an langfristigen und stabilen Bindungen, wie sie bspw. durch Gesetze, Satzungen oder Verträge gegeben sind.

Die hier von den beiden Autoren vorgeschlagene Differenzierung unterscheidet sich von ähnlichen Versuchen insbesondere dahingehend, dass sie „auf alle Konstellationen anwendbar“ (Berkemeyer 2010, S. 152) sind. Zugleich ist diese Differenzierung anschlussfähig an weitere Steuerungsformen.

Lange und Schimank verweisen bspw. zusätzlich auf eine Unterscheidung, die auf Mayntz und Scharpf (1995) zurückgeht. Bei diesen steht die Frage nach dem *Grad der Verbindlichkeit* bei

---

sie beinhaltet diese jedoch nicht. Entsprechend greifen die Autoren in den weiteren Erläuterungen, wie oben aufgeführt, auf die Formulierung „Anpassung“ (ebd.) zurück, womit der Sachverhalt vollumfänglich erfasst ist.

der „Herstellung kollektiver Handlungsfähigkeit“ (Lange und Schimank 2004, S. 22) zwischen den Akteuren im Vordergrund:

- (1) Innerhalb von *Netzwerken* basiert die Herstellung kollektiver Handlungsfähigkeit auf „allseitige[r] „freiwillige[r]“ Einigung“ (ebd.). Die Verbindung zwischen den Akteuren ist vergleichbar lose, so dass das gemeinschaftliche Handeln nur dann zustande kommt, wenn sich die jeweiligen Interessen bzw. das zu erreichende Ziel überschneiden.
- (2) In einer *Polyarchie* wird kollektive Handlungsfähigkeit durch Mehrheitsbeschlüsse hergestellt. In diesem Sinn kann gemeinschaftliches Handeln auch gegen die Interessen einer Minderheit durchgesetzt werden. Das Potential bei der Herstellung kollektiver Handlungsfähigkeit ist in dieser Konstellation durch die Anerkennung und Umsetzung von „Mehrheitsregelungen“ (ebd.) wesentlich größer als in Netzwerken.
- (3) Im Rahmen einer *Hierarchie* besteht die Möglichkeit, gemeinschaftliches Handeln ggf. auch gegen die Interessen einer Mehrheit der beteiligten Akteure durchzusetzen. Voraussetzungen sind hierfür „bindende Vereinbarungen“ (ebd.) über die Entscheidungsbefugnisse der beteiligten Akteure und deren Durchsetzungsfähigkeit. Das Potential bzw. der Grad der Verbindlichkeit bei der Herstellung kollektiver Handlungsfähigkeit ist in dieser Konstellation gegenüber den zwei bereits genannten am höchsten.

Die von Lange und Schimank sowie von Mayntz und Scharpf vorgeschlagenen *Governance-Mechanismen* beinhalten trotz inhaltlicher Überschneidungen eine je eigene Schwerpunktsetzung. So markiert die Differenzierung entlang dem in Anwendung gebrachten Modus der Handlungsabstimmung (Lange und Schimank) ein hierarchisches Verhältnis und markiert damit einen Handlungsspielraum, der nicht allen beteiligten Akteuren in gleicher Weise offen steht. Die Differenzierung entlang dem Grad der Verbindlichkeit (Mayntz und Scharpf) zielt hingegen auf den Kern von Handlungsabstimmung, ohne jedoch konkrete Umsetzungsformen in den Blick zu nehmen. Gemeinsam bilden die beiden Unterscheidungen einen analytischen Rahmen, mit dem insbesondere Entwicklungsprozesse, die von Einzelschulen ausgehen, betrachtet werden können.

## **2. Die Entwicklung schulischer Ganztagsangebote in Thüringen (Sekundarbereich)**

Die folgenden Ausführungen und Interviewauszüge einer Schulleiterin und ihrer Stellvertreterin stammen aus dem Forschungsprojekte *Ganztagschule in ländlichen Räumen*,

welches vom *Bundesministerium für Bildung und Forschung* gefördert wurde.<sup>10</sup> Ziel der Forschung war es, den Beitrag sozialräumlicher Aspekte der Ganztagsschulentwicklung zu fokussieren, die sich einerseits aus der bundeslandbezogenen Spezifik im Schulrecht und andererseits aus der Besonderheit ländlicher Räume gegenüber städtischen ergeben (Wiezorek et al. 2011). Der Fall ist jedoch ebenso geeignet, steuerungstheoretische Ansätze zur Anwendung zu bringen und die Entwicklung der Schule unter diesem Gesichtspunkt zu betrachten.

## 2.1 Die Rahmenbedingungen in Thüringen

Bereits im Jahr 2002 verfügt Thüringen mit einem Anteil von 58,7 % der Schulen und Schulverbünden über ein dichtes Netz an Schulen mit ganztägigen Bildungsangeboten (Quellenberg 2008, S. 16). Zum selben Zeitpunkt lag der bundesweite Durchschnitt in Deutschland bei 16,3 % und in den neuen Bundesländern (ohne Berlin) bei 39,6 % (ebd.). Bei detaillierter Betrachtung wird jedoch deutlich, dass der Anteil der Schulen mit ganztägigen Angeboten schulartspezifisch variiert. So ist der überdurchschnittliche Gesamtwert Thüringens maßgeblich auf den Grundschulbereich zurückzuführen. Im Jahr 2002 lag der Anteil der Grundschulen mit ganztägigen Bildungsangeboten bei 98,4 %; seit 2007 liegt er bei 100 %. Der Grund für dieses flächendeckende Angebot liegt in der Weiterführung des zu DDR-Zeiten gewachsenen Modells der institutionellen Kopplung des Hortangebotes als Teil der Grundschule nach der Wiedervereinigung (Döbert und Führ 1998, S. 381). Gemäß dem Thüringer Schulgesetz sind Horte „organisatorisch Teil der betreffenden Schule“ (§ 10 Abs. 1 ThürSchulG). Im Thüringer Gesetz über die Finanzierung der staatlichen Schulen (ThürSchFG) ist festgelegt, dass das Land „den Personalaufwand für die Lehrer und die Sonderpädagogischen Fachkräfte an staatlichen Schulen sowie für die Erzieher an Grundschulhorten“ (§ 2 Abs. 1 ThürSchFG) trägt. Die Regelungen über die Zuweisung der Erzieherwochenstunden bzw. des Personals sind in der jeweiligen *Verwaltungsvorschrift zur Durchführung des Schuljahres* hinterlegt.

Anders gestaltet sich die Situation in den weiterführenden Schulen, was speziell für den Bereich der Regelschule<sup>11</sup> gilt. Im Jahr 2002 lag der Anteil der Regelschulen mit ganztägigen Angeboten bei 0,9 %, im Jahr 2005 bei 27,8 % und im Jahr 2010 bei 49,4 % (KMK 2011, S. 7\*; KMK

<sup>10</sup> Im Rahmen des Forschungsprojekts wurden ca. 50 leitfadengestützte, offene Interviews mit zentralen schulischen und nicht-schulischen Akteuren an mehreren Schulstandorten in Thüringen und Rheinland-Pfalz durchgeführt. Die Interviews wurden mit Hilfe der dokumentarischen Methoden analysiert.

<sup>11</sup> An einer Regelschule in Thüringen können der Haupt- und der Regelschulabschluss erlangt werden. Eine Abschlussbezogenen Trennung der Lerngruppen erfolgt ab der Klassenstufe 7. In diesem Sinn handelt es sich in den Statistiken der KMK um eine Schulart mit mehreren Bildungsgängen.

2007, S. 7\*). Ähnliche Verläufe sind auch für andere Bundesländer dokumentiert, was im Rahmen der zentralen Begleitforschung für Ganztagschulen in Deutschland, den *Studien zur Entwicklung von Ganztagschulen* (StEG), als „unterschiedliche [...] Schwerpunktsetzungen der Länder im Ausbau der Ganztagschule seit 2002“ (Quellenberg 2007, S. 18) interpretiert wird. Entsprechend lag der Entwicklungsschwerpunkt in Thüringen gemäß der StEG-Autoren im Bereich der Regelschule (ebd. S. 19). Die dargestellte Entwicklung wird jedoch weder durch Landesinitiativen noch durch Gesetzesänderungen begleitet. Vielmehr wird bei der Betrachtung der rechtlichen Regelungen für den Sekundarbereich deutlich, dass in Thüringen unverändert ein Modell verfolgt wurde, in dem durch Förderprogramme bzw. Richtlinien ergänzende, sogenannte *außerschulische Angebote* an den Schulen angeboten wurden, die sich mitunter in der Gestaltung schulischer Ganztagsangebote niederschlugen. Die rechtliche Grundlage hierfür ist in § 11 ThürSchulG gegeben. Hier wird eine Öffnung der Schule für außerunterrichtliche Angebote, insbesondere solche der öffentlichen und freien Träger der Kinder- und Jugendhilfe (§ 11 ThürSchulG), beschrieben. Eine strukturelle Neuausrichtung der Unterstützung schulischer Ganztagsangebote, auf die die genannte quantitative Entwicklung zurückgeführt werden könnte, liegt nicht vor. Zwar erfolgte ab 2006 eine Umstellung der Förderrichtlinie *Schuljugend- und -sozialarbeit*; eine merkliche Erhöhung der finanziellen Ausstattung der Richtlinie ging damit nicht einher. Entsprechend kann der dokumentierte Ausbau der Ganztagschulen im Sekundarbereich nicht auf formales Steuerungshandeln zurückgeführt werden. Allerdings stand zu diesem Zeitpunkt durch die im Zuge der Wiedervereinigung stark rückgängigen Schülerzahlen – und damit durch einen historischen Sonderfall – eine Personalreserve im Land zur Verfügung. Um Entlassungen zu vermeiden, wurde den rapide absinkenden Schülerzahlen lehrerseitig durch verschiedene Arbeitszeitmodelle begegnet. Trotz dieser Maßnahmen standen den Schulen mehr Lehrerwochenstunden zur Verfügung, als für die Unterrichtsabsicherung unmittelbar notwendig waren. Diese stille Personalreserve wurde durch ein 2008 gescheitertes Modell der Teilzeitverbeamtung noch einmal erhöht. Entsprechend standen im Thüringer Schulwesen Überhangstunden zur Verfügung, die nach offiziellen Angaben des Kultusministeriums für Schulentwicklungsprojekte eingesetzt wurden (TKM 2008).

Wie am folgenden Fallbeispiel gezeigt wird, handelt es sich hierbei um eine begünstigende Bedingung für die Ausgestaltung schulischer Ganztagsangebote, die jedoch durch bildungspolitisches Steuerungshandeln weder intendiert noch gestaltet wurde.





Um die zusätzlichen Angebote im Ganztagskonzept sicherstellen zu können, werden zunächst schulinterne Umstrukturierungsmaßnahmen im Bereich der Unterrichtsorganisation vorgenommen:

634 *und personell (1) im Jahr Zweitausenddre als wir*  
 635 *angefangen haben hatt' ma ja auch keine Überhangstunden wir haben dann versucht*  
 636 *(1) über schulinterne Lehrpläne (1) über (.) jahrgangsübergreifenden Unterricht (1)*  
 637 *über (1) Zusammenlegung von Kursen zu größeren Einheiten (1) Lehrerstunden frei zu*  
 638 *bekommen (1) un ham das soweit gemacht dass wa dann auch (1) die Stunden übrich*  
 639 *hatten für die Ganztachsbetreuung [I: hmhm] (.) un die restlichen ham wa uns*  
 640 *eingekauft*

Die personellen Freiräume werden zu Beginn der Entwicklung somit aus eigener Kraft geschaffen, um diese für die neuen Betreuungs- und Förderangebote zu nutzen. Ergänzt werden diese Kapazitäten im nicht-unterrichtlichen Bereich durch ‚Einkäufe‘ externer Partner. Der Aufbau des ganztägigen Angebots erfolgt demzufolge auf der Basis eigener Anstrengungen und des Engagements des Schulträgers sowie schulischer Kooperationspartner. Im Laufe der Jahre verringern sich allerdings die personellen Ressourcen:

476 *wie*  
 477 *gesaacht wir war'n am Anfang sieben'n'zwanzich da ha- konnt' ma n bisschen mehr*  
 478 *arbeiten (.) in n letzten Jahren sin halt immer mehr in Altersteilzeit weggegangen (.)*  
 479 *und (.) bei uns isses dann so dass (.) die gleiche Arbeit die an jeder Schule gemacht*  
 480 *werden muss machen halt bei uns nur zehn*

Mit sinkender Zahl der Lehrkräfte am Schulstandort sinkt auch das Potenzial für die Bündelung der eigenen Ressourcen. Einzelne Fächer werden auf der Basis von abgeordneten Lehrkräften „von anderen Schulen“ abgedeckt. Das selbst geschaffene Potential schmilzt. Die fehlende Unterstützung durch das Land wird nun der Schulleiterin gerade im Vergleich zu anderen Ländern deutlich:

1447 *aber da Unterschied is eben in*  
 1448 *Thüringen (1) dass ich äh Geld ranschaffen muss was ( ) andern*  
 1449 *Bundesländern nich (habt) da bekomm' ich ja soundso viel*  
 1450 *Stundenzuweisung mehr von vornherein wie [I: ja] in Bayern das is ja geregelt ne? (.)*  
 1451 *oder n andern (.) in (.) Rheinland-Pfalz sowieso [I: hmhm] (.) un dann*  
 1452 *bekomm' ich soundso viel Haushalt mehr (.) ich hab ja die ( )bücher alle da wie*  
 1453 *das läuft (1) aber in Thüringen is ja nicht (2) wenn's Schulamt gut drauf is*  
 1454 *un hat Stunden saacht se gut ihr kriegt zwanzisch Stunden mehr für Eure (1)*  
 1455 *Profilierung ne?*

Die Regelschule in Thüringen unterliegt somit im direkten Vergleich mit anderen Ländern oder der Grundschule in Thüringen gänzlich anderen Voraussetzungen. Für das Ganztagskonzept notwendige Personalzuweisungen ergeben sich neben den eigenen Anstrengungen nur auf einer instabilen Basis: „wenn's Schulamt gut drauf is un [...] Stunden [hat]“. Anstelle eines allgemeinen Anspruchs entscheiden in den Augen der Schulleiterin (paternalistisches)

Wohlwollen und personeller Überhang im Schulumt über den Grad der Unterstützung. Damit ergibt sich eine Situation, in der die Sicherstellung des Konzepts von schwer kalkulierbaren Größen abhängig ist, die sich schließlich auch auf die pädagogische Arbeit auswirken (Wiezorek et al. 2011).

Zusammengenommen wird hier eine weitestgehende Zurückhaltung der Landespolitik gegenüber den schulischen Ganztagsangeboten in der Sekundarstufe deutlich. Deren Existenz und schulartspezifische Anforderungen werden weitestgehend übergangen, zumindest formal. Die Entwicklung und Aufrechterhaltung der ganztägigen Angebote wird der Initiative der Schule sowie der Steuerung der nachgeordneten Behörde, dem Schulamt, überlassen, ohne dass hier eine gesetzliche oder vergleichbare Regelung vorliegt. Eine Intervention durch das Ministerium erfolgt jedoch auch nicht. Die Zuweisungen des Schulamtes werden also seitens des Ministeriums gebilligt bzw. *gewährt*. Zugleich fordert das Kultusministerium die Schule auf, als ein Beispiel gelingender Ganztagsschulentwicklung in der Öffentlichkeit zu fungieren, was darauf verweist, dass es die ganztagsschulische Entwicklung der Einzelschule sehr wohl zur Kenntnis genommen hat:

- 692 (1) jo wir mussten auch viel auftreten also so mh im beim Bildungs- symposium in  
693 Erfurt un Schule präsentieren und (1) also in dem Moment als ma gebraucht wurden  
694 als se jemanden gebraucht haben der Ganztachsschule vors- führt war'n wa immer gut  
695 gefraacht als es drum ging (.) oder hieß (.) bekommen die Schüler das  
696 Fahrgeld äh bezahlt heiß es nein es gibt ja keine Ganztachsschulen in Thüringen also  
697 (1) ham sämtliche Proteste von (.) Schülersprechern Eldernsprechern bis  
698 zum Minister wir war'n beim Staatssekretär wir war'n überall (.) nichts geholfen  
699 weil's keine Ganztachsschulen gibt. (1) aber wemma se vorstellen mussten war'n ma  
700 immer dicke gefraacht

Zum Zeitpunkt des Interviews existiert an der Schule in J-Hausen schließlich „so gut wie keinen Überhang“ mehr. Für die Schulleiterin steht diese personelle Ressource jedoch in einem direkten Zusammenhang mit dem Erhalt der Schule: „das wird auch irgendwann aufhörn (1) un wenn dann diese (.) Supermaßnahmen dann weg sin (1) ja. dann könnt’ ich so ne Schule hier vom Personal nich mehr halden“. Entsprechend konsequent verhält sich die Schule:

- und deswegen  
ham wa gesagt es wird Veränderung(en) geben müssen in einigen Jahren und dem  
stellen wa uns und deswegen stimm' ma ner (1) einer Zusammenlegung zu. also unsre  
Schule hat zugestimmt von sich aus (2) wir ham uns nicht schließen lassen  
(2) wir ham gesaacht wir gehn die Veränderung mit wenn ne vernünftiche neue  
Regelschule entsteht

Die Schließung der Schule erfolgte 2012.

### 3. Die Schulentwicklung der Regelschule in J-Hausen aus steuerungstheoretischer Perspektive

Betrachtet man die Entwicklung der Regelschule in J-Hausen aus der Perspektive des jeweils zur Anwendung gebrachten *Modus der Handlungsabstimmung*, dann werden die folgenden Aspekte deutlich:

- (1) Die Initiative für die Entwicklung der Schule zu einer Schule mit ganztägigem Angebot geht von dieser selbst aus. Das zentrale Motiv für diesen Prozess ist der Schulerhalt, der durch rückläufige Schülerzahlen gefährdet scheint. Durch ein attraktives Angebot sollen die Schülerzahlen stabilisiert werden: „*also war das einmal für uns eine Existenzfrage*“. Anders ausgedrückt erfolgt eine *Beeinflussung* der Schule durch die demographische Entwicklung in der Region.
- (2) Zugleich ist davon auszugehen, dass die Abwendung der Schulschließung für das Kollegium und die Eltern das von Lange und Schimank angeführte Potential einer „geteilten normativen, kognitiven oder evaluativen Orientierung“ (Lange und Schimank 2004, S. 20) bietet, welches eine Handlungsabstimmung im Modus der *Anpassung* ermöglicht; der Rückgriff auf den Modus der *Beeinflussung* und des *Verhandelns* muss zumindest unter den Lehrkräften und im Austausch mit den Eltern nicht erfolgen.
- (3) Auch die von der Schulleiterin angeführte wesentliche Einflussgröße auf die Ausrichtung der Schule hin zu ganztägigen Angeboten, den bundesweit durch PISA angeregten „*Ganztagsgedanken*“, besitzt das Potential eines geteilten Orientierungsrahmens. Dieser geht über das unmittelbare Umfeld der Schule hinaus und ermöglicht auch hier bspw. mit dem Staatlichen Schulamt oder dem zuständigen Ministerium Handlungsabstimmungen im Modus der *Anpassung*.
- (4) Die Handlungsabstimmung innerhalb der Schule erfolgt zunächst im Lehrerkollegium und später gemeinsam mit Vertretern der Eltern und mit dem Schulträger in den dafür vorgesehenen schulischen Gremien („*Dienstberatungen*“ und „*Gesamtversammlung*“) auf der Basis von Mehrheitsbeschlüssen. Inwiefern diese Aushandlungsprozesse einvernehmlich erfolgten, kann nicht beurteilt werden. Es ist jedoch davon auszugehen, dass die unter 2) und 3) genannten gemeinsamen Orientierungsrahmen diesen Prozess befördert haben. Hinzu kommt die Möglichkeit der *Beeinflussung*, die durch eine Hierarchie untersetzte Stellung der Schulleiterin und ihrer Stellvertreterin gegenüber den Lehrkräften gegeben wäre.
- (5) In der weiteren Entwicklung wird auf die Kontakte zu externen Bildungsträgern oder dem zuständigen Landrat zurückgegriffen. Die bestehenden Bindungen werden durch

das gemeinsame Ziel, den Erhalt des Schulstandortes, gefestigt und in eine neue Form, dem ganztägigen Angebot, überführt. Es erfolgt unter den Akteuren eine *Anpassung* an die neuen Gegebenheiten, durch die die anvisierte Schulentwicklung unterstützt wird.

- (6) Die für den Betrieb des ganztätigen Angebots benötigten erweiterten personellen Ressourcen stellen die größte Herausforderung der Schule dar. Zuweisungen durch das Land sind auf Grund der fehlenden rechtlichen Grundlage nicht zu erwarten. Daher werden zunächst eigene Ressourcen durch interne Umstrukturierungen der Stundentafel und die Neuorganisation des Unterrichts aus der zur Verfügung stehenden Personalausstattung gewonnen. Hierbei werden alle sich bietenden gesetzlichen Freiräume ausgeschöpft. Hinzu kommt ein Anteil personellen Überhangs, der historisch bedingt zu diesem Zeitpunkt am Standort existiert. Auch diese Entwicklungsschritte verbleiben im Modus der *Anpassung* der Schule an die Gegebenheiten des gesetzlichen Rahmens.
- (7) Dem Versuch der Schule, eine langfristige und stabile Handlungsabstimmung über die personelle Ausstattung durch den Modus des *wechselseitigen Verhandelns* herzustellen, entzieht sich das Ministerium mit Verweis auf eine fehlende rechtliche Grundlage für zusätzliche Personalzuweisungen.
- (8) Zugleich wird deutlich, dass das Ministerium an dieser Stelle nicht eingreift und durch eine ausbleibende Entscheidung den Schulentwicklungsprozess bzw. die handelnden Akteure gewähren lässt. Wohl wissend um die Entwicklung der Regelschule zu einer Einrichtung mit ganztägigem Angebot – zumal als voll gebundenes Modell – erfolgt trotz einer fehlenden schulrechtlichen Grundlage keine Intervention. Darin zeigt sich, dass auch seitens des Ministeriums im Modus einer *Anpassung* agiert wird. Zwar wird die Entwicklung der Schule nicht unterstützt, blockiert wird sie jedoch auch nicht.

Der Modus der *wechselseitigen Anpassung* basiert hier auf dem Ausbleiben einer Entscheidung für oder gegen den konkreten Schulentwicklungsprozess – im Sinne Terharts auf einer Nicht-Entscheidung. Dieses zerbrechliche Fundament wird über die Jahre hinweg verstetigt, was wiederum deutlich auf einen gemeinsam geteilten Orientierungsrahmen verweist. Die Aufwertung schulischer Ganztagsangebote im Rahmen der PISA-Veröffentlichungen, die entsprechenden bundesweit wahrgenommenen KMK-Beschlüsse zur Unterstützung von Ganztagschulen und die Beobachtung sowie der Vergleich der Ganztagschulentwicklung in den Ländern im Zuge der Bildungsberichterstattung (z.B. Chancenspiegel der Bertelsmann Stiftung)

lassen die Entwicklung der Schule offenbar auch für das Ministerium willkommen sein (vgl. Tillmann et al. 2008: 184ff).

- (9) Die fehlende administrativ geregelte und damit verlässliche personelle Unterstützung bindet die Schule in jedem Jahr auf die eigenen personellen Ressourcen und die zu jedem Schuljahr erhofften zusätzlichen Zuweisungen über das Schulamt. Diese Ressourcen schwinden jedoch im Laufe der Zeit. Auch an diese Entwicklung erfolgt wiederum eine *Anpassung* der Schule: „*das wird auch irgendwann aufhöörn (1) un wenn dann diese (.) Supermaßnahmen dann weg sin (1) ja. dann könnt' ich so ne Schule hier vom Personal nich mehr halden*“. Entsprechend beteiligt sich die Schule an den für die Schließung notwendigen Entscheidungen und Übergangsprozessen.

Betrachtet man die Entwicklung der Schule aus der Perspektive des angeführten *Grads an Verbindlichkeit bei der Herstellung kollektiver Handlungsfähigkeit*, dann wird deutlich:

- (1) Die Entwicklung der Schule wird in erster Linie durch die Aktivierung der eigenen Potentiale und des bestehenden *Netzwerkes* getragen. Die Kontakte zu einem Bildungsträger, dem Landrat, anderen Schulen und sicher auch zu den handelnden Personen am Schulamt ermöglichen den Aufbau eines ganztägigen Angebots und dessen zeitlich begrenzten Erhalts.
- (2) Versuche der Schule, den Grad an Verbindlichkeit bei der Herstellung der Handlungsfähigkeit zu erhöhen, scheitern jedoch. Mit dem – durchaus berechtigten – Verweis auf eine fehlende gesetzliche Grundlage, entzieht sich das Ministerium als Exekutive diesen Bemühungen. Innerhalb der *Hierarchie* zwischen der Schule und den obersten Landesbehörden besteht damit kein Weiterkommen.
- (3) Und auch die Änderung der gesetzlichen Grundlagen scheint kein gangbarer Weg zu sein. In der Thüringer Landespolitik (im Sinne von Mayntz und Scharpf ist der Landtag eine *Polyarchie*) fehlt offenbar der politische Druck, hier eine Veränderung herbeizuführen. Dies dürfte nicht zuletzt auf die gute Positionierung Thüringens in entsprechenden Ländervergleichen zurückzuführen sein. Selbst wenn sich diese im Bereich der ganztägigen Betreuungsangebote vor allem aus dem Grundschulbereich ergibt, wird hierdurch der Handlungsbedarf im Sekundarbereich offenbar entschärft.

Das Beispiel der Regelschule in J-Hausen steht damit exemplarisch für einen von Terhart angenommenen nicht geplanten und durch administrative Entscheidungen und Nicht-Entscheidungen flankierten Schulentwicklungsprozess. Um diesen besser verstehen zu können,

bieten sich die angeführten *Governance-Mechanismen* an. Es ist der Modus der *Anpassung*, der selbst initiierte Schulentwicklungsprozesse ermöglicht und im bestehenden *Netzwerk* passiert. Die notwendigen Voraussetzungen hierfür sind das Ausloten der bestehenden Freiräume und ein unter den Akteuren geteilter Orientierungsrahmen.

Der Fall macht auch deutlich, welchen großen Einfluss PISA und die daran geknüpften Vorhaben der KMK hatten und nach wie vor haben; sie sind Impuls, Orientierung und Legitimationsquelle für eigeninitiierte Entwicklungsvorhaben.

Ersichtlich wird an dem Beispiel jedoch auch, dass Entwicklungen auf Basis des Modus *Anpassung* nur innerhalb der bestehenden Rahmensetzungen möglich sind. Diese über den Modus *Beeinflussung* bspw. der Exekutive oder der Legislative des Landes oder über *Verhandlung* mit diesen zu ändern bzw. in ihrem Sinn zu stabilisieren scheitern hier jedoch. Das Schulgesetz und die Personalzuweisungen bieten Freiräume, sie rahmen aber zugleich die Entwicklung. Oder, wie es Weishaupt 2009 in dieser Zeitschrift ausdrückte, „Recht und eine kontinuierliche Finanzausstattung [sind die] Konstanten der Schulentwicklung“ (2009, S. 217).

## Literatur

- Altrichter, H./Maag Merki, K. (2010): Steuerung der Entwicklung des Schulwesens. In: H. Altrichter/ K. Maag Merki (Hrsg.): Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem: S.15-39). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Berkemeyer, N. (2010): Die Steuerung des Schulsystems – Theoretische und praktische Explorationen. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Döbert, H./ Führ, C. (1998). Zu Entwicklungen in den neuen Ländern zwischen 1990 und 1995. In C. Führ & C. L. Furck (Hrsg.), Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. München: C. H. Beck, S. 377-389).
- KMK (2011): Allgemein bildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland – Statistik 2005 bis 2009. Abrufbar unter: [http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/GTS\\_2009\\_Bericht\\_Text.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/GTS_2009_Bericht_Text.pdf).
- KMK (2007): Allgemein bildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland – Statistik 2002 bis 2005. Abrufbar unter: [http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/GTS\\_2005.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/GTS_2005.pdf).
- Lange, S./Schimank, U. (2004): Governance und gesellschaftliche Integration. In: Lange, S./Schimank, U. (Hg.): Governance und gesellschaftliche Integration. Wiesbaden, S. 9–44.
- Mayntz, R./Scharpf, F. W. (1995): Steuerung und Selbstorganisation im staatsnahen Sektor. In: Mayntz, R./Scharpf, F. W. (Hrsg.): Gesellschaftliche Selbstregulierung und politische Steuerung. Frankfurt amMain: Campus, S. 9–38.
- Quellenberg, H. (2008). Ganztagschule im Spiegel der Statistik. In H. G. Holtappels, E. Klieme, T. Rauschenbach, & L. Stecher (Hrsg.), Ganztagschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“, Weinheim: Juventa, S. 14-37.
- Terhart, Ewald (2002): Wie können die Ergebnisse von vergleichenden Leistungsstudien systematisch zur Qualitätsverbesserung in Schulen genutzt werden?. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 48, H.1:91-100.
- Terhart, Ewald (2000), Zwischen Aufsicht und Autonomie. Geplanter und ungeplanter Wandel im Bildungsbereich. In: Neue Sammlung 40 Heft 1:123-140.
- Tillmann, K.-J./Dedering, K./Kneuper, D./Kuhlmann, C./Nessel, I. (2008): PISA als bildungspolitisches Ereignis. Fallstudie in vier Bundesländer, Wiesbaden: VS.
- TKM (Thüringer Kultusministerium) (2008): Pressemitteilung. Abrufbar unter: <http://www.yumpu.com/de/document/view/12540840/seite-1-von-2-pressemitteilung-25022008-http-wwwthueringende->
- Weishaupt, H. (2009): Finanzierung und Recht als Ansatzpunkte schulpolitischer Steuerung. Eine Ideenskizze“. In: Die Deutsche Schule, Jg. 101, H.3, S.217-223.
- Wiezorek, C./ Stark, S./Dieminger, B. (2011): "Wissen Sie, die Infrastruktur ist einfach nicht so, dass ich aus dem Vollen schöpfen kann" - Ganztagschulentwicklung in ländlichen Räumen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (14) 3: 109-124.

## 6. Anhang



**Ehrenwörtliche Erklärung**

Ich erkläre hiermit, dass mir die geltende Promotionsordnung der Friedrich-Schiller-Universität Jena bekannt ist. Es wurden von mir keine Textabschnitte eines Dritten oder eigener Prüfungsarbeiten ohne entsprechende Kennzeichnung übernommen. Alle von mir benutzten Hilfsmittel, persönlichen Mitteilungen und Quellen wurden in der Arbeit angegeben.

Ferner erkläre ich, dass ich die vorliegende Arbeit ohne unzulässige Hilfe Dritter angefertigt habe. Die Arbeitsanteile der Personen, mit denen gemeinsam einige der eingereichten Schriften entstanden, wurden pflichtgemäß aufgeführt. Weitere Personen waren an der inhaltlich-materiellen Erstellung der Arbeit nicht beteiligt. Insbesondere habe ich nicht die Hilfe eines Promotionsberaters in Anspruch genommen; auch haben Dritte weder unmittelbar noch mittelbar geldwerte Leistungen von mir erhalten, welche in einem Zusammenhang mit dem Inhalt der vorgelegten Dissertation stehen.

Die vorliegende Dissertation wurde von mir noch nicht als Prüfungsarbeit für eine staatliche oder andere wissenschaftliche Prüfung eingereicht; auch wurde diese Arbeit oder Teile von ihr nicht bei einer anderen Hochschule bzw. anderen Fakultät als Dissertation eingereicht.

Weimar, den . Juni 2018

Sebastian Stark

## Liste der wissenschaftlichen Publikationen und wissenschaftlicher Vorträge

### wissenschaftliche Publikationen

- 1) Stark, S.: Governance-Mechanismen im Praxistest. Steuerungstheoretische Kategorien am Beispiel einer Ganztagsschulentwicklung in Thüringen. [Eingereicht in der Fachzeitschrift Die Deutsche Schule.]
- 2) Stark, S. (2013): Ein blinder Fleck in der Ganztagsschulforschung? Unterschiedliche rechtliche Rahmenbedingungen für die Gestaltung schulischer Ganztagsangebote in den Ländern. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens, Ausgabe 3, S. 330-342.
- 3) Dieminger, B./Wiezorek, C./ Stark, S./ Busch, C. /Dethloff, M. (2013): Ganztagsschule in ländlichen Räumen - Ein Forschungsbericht. In: Jahrbuch Ganztagsschule, hrsg. v. Stefan Appel, Ulrich Rother; WS-Verlag Schwalbach/Ts, S.98-114.
- 4) Wiezorek, C./Dieminger, B./Hörnlein, S./Stark, S. (2012): Ganztagsschule und Jugendarbeit in ländlichen Räumen. Zur (Un-)Möglichkeit von Kooperationen. Opladen/Farmington Hills.
- 5) Wiezorek, C./ Stark, S./ Dieminger, B. (2011): „Wissen Sie, die Infrastruktur ist einfach nicht so, dass ich aus dem Vollen schöpfen kann“ – Ganztagsschulentwicklung in ländlichen Räumen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Heft 3, S. 109-124.
- 6) Wiezorek, C./ Stark, S.: Jugend und der Wandel der Arbeitswelt. Zur Notwendigkeit eines jugendtheoretischen Perspektivwechsels: Jugend als Bewältigung von Abhängigkeit. In: Heitmeyer, W./ Mansel, J./ Olk, T. (Hrsg.) (2011): Individualisierung von Jugend. Weinheim und Basel: 85-95.
- 7) Wiezorek, C./ Stark, S. 2010): Nicht für die Schule, für das Leben lernen. Schulische Anerkennung in Zeiten ergebnisorientierten Lernens. In: Soeffner, H.G. (Hrsg.): Unsichere Zeiten. Verhandlungsband des 34. DGS-Kongresses. Zwei Bände und eine CD. Wiesbaden: CD-ROM: Ad-hoc-Gruppe: Unsichere Anerkennung: 1-10.
- 8) Stark, S./ Wiezorek, C. (2009): Der Bildungsauftrag der Schule und fachbezogene Bildungsstandards. In: Böttcher W./ Dicke, J.N./ Ziegler, H. (Hrsg.): Evidenzbasierte Bildung: Wirkungsevaluation in Bildungspolitik und päd. Praxis. Münster, S.153-164.

### Wissenschaftliche Vorträge

2016:

gemeinsam mit B. Dieminger: Ganztagsschulentwicklung unter Bedingungen der Ländlichkeit; Vortrag im Rahmen des Symposiums der AG Ländliche Räume und lebenslanges Lernen? Anfragen an erziehungswissenschaftliche Teildisziplinen und ihre Forschung. DGfEKongress Kassel.

2009:

gemeinsam mit C. Wiezorek: „Vor dem Hintergrund der jeweils gegebenen Bedingungen das Optimale realisieren“ – Jugend als Bewältigung von Abhängigkeit. Vortrag auf der Tagung des Zentrums für Kindheits- und Jugendforschung der Universität Bielefeld in

Zusammenarbeit mit der Sektion Jugendsoziologie der DGS am 17. September 2009, Bielefeld.

gemeinsam mit C. Wiezorek und B. Dieminger: Die Einbettung der Kooperation von Jugendhilfe und Schule in bundeslandspezifische Rahmungen und Traditionslinien im Hinblick auf die Ganztagschulentwicklung. Vortrag auf der Fachtagung der Universitäten Halle und Potsdam „Kooperation als Beitrag zur Weiterentwicklung von Ganztagschulen“ am 12. Oktober 2009, Potsdam.

2008:

gemeinsam mit C. Wiezorek: Der Bildungsauftrag der Schule und fachbezogene Bildungsstandards. Vortrag auf der Herbsttagung der KBBB der Sektion „Empirische Bildungsforschung“ der DGfE: „Wirkungsevaluation und evidenzbasierte Bildungspolitik und -praxis“ am 01. Oktober 2008, Münster.

gemeinsam mit C. Wiezorek: Nicht für die Schule, für das Leben lernen – Schulische Anerkennung in Zeiten ergebnisorientierten Lernens. Vortrag auf dem 34. Kongress der DGS „Unsichere Zeiten“ am 07. Oktober 2008, Jena.

## Lebenslauf

Geburtstag: 07. September 1977 in Suhl

Familienstand: ledig, zwei Töchter

### Schule:

1984-1991 POS „Marschall Shukow“ in Suhl

1991-1996 Gymnasium „Carl Fiedler“ in Suhl

### universitäre Ausbildung und Anstellungen:

04/1998 - 09/1998 Betriebswirtschaftslehre, Friedrich-Schiller-Universität  
Jena (FSU)

10/1998 - 9/1999 Erziehungswissenschaft (HF) Philosophie & Psychologie (NF)

10/1999 - 09/2005 Soziologie (HF) Philosophie & Erziehungswissenschaft (NF)

09/2003-05/2004 University of Limerick (Irland)

09/2005 Abschluss des Masterstudiums: Gesamtnote „gut“ (1,6)  
Thema der Abschlussarbeit: „Evaluation der Sozialwissen-  
wissenschaften am Beispiel der Soziologie“ (Note:1,3)

06/2006 – 04/2008 Koordinator für die Einführung von Bachelor- und Master-  
studiengängen am Institut für Erziehungswiss. in Jena

04/2007 Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Sozial-  
pädagogik und außerschulische Bildung

05/2008 – 11/2009 Koordinator für die Einführung des Jenaer Modells der  
Lehrerbildung am Zentrum für Lehrerbildung

09/2008 – 11/2009 Mitarbeiter im BMBF geförderten Drittmittelprojekt „Ganztagsschule  
in ländlichen Räumen“

09/2008 – 11/2009 Arbeitsgruppenmitglied zur Verbesserung des Studien- und  
Prüfungsverwaltungsprogramm an der Universität Jena

09/2009 – 11/2009 stellv. Studiengangsverantwortlicher für das erziehungswiss.  
Studium im Lehramt der Universität Jena

### Berufliche Tätigkeiten außerhalb des universitären Bereichs

08/2005 – 09/2006 Praktikum und freier Mitarbeiter im Centrum für  
Hochschulentwicklung (CHE)

- 11/2009 – 12/2014 Referent im Leitungsbereich des Thüringer Ministeriums für  
Bildung, Wissenschaft und Kultur
- 12/2015 – 09/2016 Referent im Ministerium für Bildung, Jugend und Sport im Referat für  
Eigenverantwortliche Schule, Bildungsplanung, Schulentwicklung  
sowie im Referat für Gemeinschaftsschulen, ganztägige  
Bildungsangebote, Sprachförderung, Migration
- seit 09/2016 Referent im Leitungsbereich des Thüringer Ministeriums für  
Wirtschaft, Wissenschaft und Digitale Gesellschaft

Weimar, den . Juni 2018